



# РУССКОЕ СЛОВО В МНОГОЯЗЫЧНОМ МИРЕ

г. Нур-Султан, Казахстан,  
29 апреля – 3 мая 2019 года

МАТЕРИАЛЫ  
XIV КОНГРЕССА МАПРЯЛ



**ЗАТРАТЫ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА  
ЧАСТИЧНО ПОКРЫТЫ ЗА СЧЕТ СРЕДСТВ,  
ПРЕДОСТАВЛЕННЫХ ФОНДОМ «РУССКИЙ МИР»**

**Рецензенты**


М. И. Акберди, Д. З. Гоциридзе, Р. Гусман Тирадо,  
Д. Ю. Дэвидсон, Ж. К. Ибраева, А. Красовски,  
Л. А. Кудрявцева, С. А. Кузнецов, Т. П. Млечко,  
А. Мустайоки, Л. Рязанова-Кларк, Э. Д. Сулейменова,  
Х. Вальтер, Чжэн Тиу, Л. М. Шайкенова,  
Л. Шипелевич, Т. Шмидт

**Редакционная коллегия**

Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина,  
Г. М. Лёвина, Л. В. Миллер, А. Д. Степанов,  
Н. Л. Федотова, М. С. Шишков, З. Ф. Юсупова

P89 **Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 3 мая 2019 года)** [Электронный ресурс] / Ред. кол.: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина и др. — СПб.: МАПРЯЛ, 2019. — 1 электрон. опт. диск (CD).

Сборник включает тексты докладов участников XIV Конгресса МАПРЯЛ (г. Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля — 3 мая 2019 года), посвящённых актуальным проблемам современной русистики и методики преподавания русского языка и литературы. Проблематика лингвистических статей связана с вопросами изучения русского языка в его современном состоянии и историческом развитии. В статьях исследователей русской классической и современной литературы осмыслиется её роль в мировом культурном и образовательном пространстве. Особое внимание уделено современным концепциям, технологиям и методикам обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному. Сборник материалов Конгресса адресован филологам-русистам, преподавателям русского языка и литературы, студентам и аспирантам гуманитарного профиля, а также всем интересующимся русским языком, литературой и культурой.



**НАПРАВЛЕНИЕ 1**  
**СОВРЕМЕННЫЙ**  
**РУССКИЙ ЯЗЫК:**  
**СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ**  
**АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Русский язык в государственной языковой политике, коммуникативном и образовательном пространстве.

Правовой режим функционирования русского языка.


Русский язык, его социальная дифференциация и социолингвистическая типология в контексте глобальных и региональных общественно-политических процессов.

Региональная вариативность русской речи.

Характер и механизмы воздействия диаспоры на русский язык.

Русский язык в полиэтничном обществе: сосуществование языков и языковая конкуренция.

Инновационные подходы к проведению социолингвистических исследований.







**ИНАУГУРАЦИОННАЯ РЕЧЬ:  
СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦИОННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ЖАНРА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧЕЙ  
Н. А. НАЗАРБАЕВА)**

Инаугурация — одно из самых значимых событий в политической жизни любой страны. Она означает не только назначение нового главы государства, но и начало нового политического этапа. У этой церемонии существует свой регламент, свои традиции, одна из них — произнесение инаугурационной речи, которая представляет собой ритуально важный текст, занимающий значительное место в политическом дискурсе той страны, в которой она произносится.

*Ключевые слова:* инаугурационная речь; президент; жанр.

Инаугурационная речь заранее подготавливается спичрайтерами, тем не менее зачастую президент сам принимает участие в ее написании. В казахстанской политической традиции инаугурационное обращение произносится президентом в день инаугурации перед высокопоставленными чиновниками, представителями культурной и научной элиты страны, иностранными гостями и транслируется в прямом эфире на телеэкранах, реже на радио. В американской культуре церемония инаугурации проводится публично в Вашингтоне у Капитолия, с участием большого количества зрителей и прямой трансляцией на национальных каналах и в Интернете.

Основательную работу по анализу структуры инаугурационных речей Президентов Российской Федерации провела М. В. Гаврилова, посвятив одну из глав своей монографии «Когнитивные и риторические основы президентской речи (на материале выступлений В. В. Путина и Б. Н. Ельцина)» торжественной речи президента, в которой был рассмотрен жанр инаугурационной речи<sup>1</sup>.

М. В. Гаврилова выделяет следующие обязательные компоненты композиционной структуры: обращение к адресату сообщения; положительная оценка деятельности бывшего президента; благодарность сторонникам, отдавшим свой голос за избранного президента; обращение к избирателям, которые голосовали за других кандидатов; определение цели развития страны; уверенность в возможности реализовать поставленные задачи; обещание президента достойно выполнять свои обязанности; кульминационный финал<sup>2</sup>.

Анализ инаугурационных речей показал, что, несмотря на разнообразие в теме и тоне произнесения инаугурационных речей, композици-

онно они состоят из обязательных частей: вступления, основной части и заключения. Каждая из этих частей включает в себя тезисы, в которых заключаются основные темы инаугурационной речи.

Вступление состоит из обращения и тезиса именованного мероприятия, то есть инаугурации. Такие этикетные слова, как «уважаемые», «дорогие», являются характерной лексемой для обращения. Например: «Уважаемые казахстанцы! Дорогие мои соотечественники!», «Уважаемые гости!», «Уважаемые дамы и господа! Дорогие сограждане!», «Дорогие друзья! Сопратники и единомышленники!».

В третьей инаугурационной речи Президент подчеркивает важность самой церемонии инаугурации не только для него лично, но и для народа: «Сегодня — очень важный исторический день не только для меня, принимающего присягу, но и для всей нашей страны».

Значительное место инаугурационной речи отводится основной части, в которой и заключается смысловая и ценностная нагрузка всей речи. Она состоит из следующих ключевых тематических блоков или тезисов: обозначение целей и задач; принятие личных обязательств; определение ценностей; описание настоящего; благодарность.

Вышеперечисленные тезисы могут присутствовать в разной последовательности, но все они являются обязательными компонентами инаугурационной речи.

Обозначение целей и задач — одна из неотъемлемых частей инаугурационной речи, так как на них основывается вся платформа президентской кампании. Практически это обещания, которые Глава государства дает своему народу. Вместе с тем, предоставляя пошаговый план выполнения задач и определяя правильные цели, Президент способен вести за собой народ, дать ему веру в исполнение всех намеченных замыслов.

Например, в своей первой инаугурационной речи Президент отмечает критичность ситуации в стране и использует словосочетание «радикальная смена всего социально-экономического уклада жизни», которое означает, что цели страны будут меняться во всех отношениях.

В своей инаугурационной речи в 1999 году Президент Назарбаев очень краток и лаконичен, ставя перед собой «две внешне простые задачи». Но как он сам отмечает: «история учит, что они самые сложные». Его «первая задача — это достаток народа», а «вторая задача — это развитие демократии в стране».

В инаугурационных речах 2011 и 2015 года Глава государства детально раскрывает задачи, которые он ставит перед собой и собирается воплотить в жизнь. Эти цели, как было отмечено ранее, затрагивают все сферы жизнедеятельности страны и соприкасаются со стратегиями «Казахстан-2030», «План Нации» и «Стратегическим Планом развития страны-2020».

Тематический блок, посвященный принятию личных обязательств, связан с присягой новоизбранного Президента Казахстана, так как только после принятия присяги он официально становится Президентом страны и гарантом Конституции.

Инаугурационная речь содержит определенные слова-маркеры, с помощью которых мы можем выявить данный тезис. Это, например, такие слова-маркеры, как «долг», «обязанность», «служение народу», «ответственность», «честь».

Употребление личного местоимения «я» также является индикатором данного тезиса, так как в этот момент Президент, как индивидуальная личность, принимает обязанности главной должности страны. Например:

«Я только что принес присягу Президента Республики Казахстан. Я поклялся блюсти нашу Конституцию, наши законы, нашу национальную честь и достоинство. И я никогда не нарушу этой клятвы. Черпая силы в нашем славном прошлом, мы твердой поступью пойдем навстречу новому веку».

Данный блок тесно связан с тезисом благодарности и признательности Президента. Часто Президент выражает признательность народу, который выбрал его своим лидером после того, как принимает обязательства своей новой должности.

Например, в инаугурационной речи 1999 года Президент Назарбаев перечисляет всех тех, кому он благодарен:

«Я горд тем, что абсолютное большинство моих соотечественников отдало свои голоса за меня. Это особо ценно тем, что я не обещал «рая земного», а больше говорил о трудностях ближайших лет, обусловленных мировым экономическим кризисом. Но я признателен и тем казахстанцам, которые отдали голоса за других кандидатов. Не только потому, что, благодаря им состоялись реально конкурентные выборы, но и потому, что это жесткий и честный сигнал главе государства о трудностях и печалях сотен тысяч наших соотечественников.

Я признателен и своим соперникам на выборах за то, что полемика в ходе кампании оставалась корректной и цивилизованной. Именно благодаря этому народ осуществил свой выбор на основе содержательных программ, а не на основе компромата и поиска ведьм.

Я признателен тем журналистам и наблюдателям, как отечественным, так и зарубежным, которые дали объективный и честный анализ ситуации».

Нами этот тезис рассматривается как отдельный блок инаугурационной речи, однако в своей первой и последней инаугурационной речи Президент объединяет тезисы принятия обязательств и благодарности, что является показателем того, что они могут быть использованы вместе.

В инаугурационной речи в 2015 году говорится:

«Только что согласно Конституции страны я дал присягу моему народу! Её слова я сегодня впервые произнёс накануне самого доброго и светлого праздника — Дня единства народа. Силу единства нашего общества наглядно показали состоявшиеся президентские выборы. Я благодарен всему нашему народу!»

Определение ценностей является одним из важнейших блоков инаугурационной речи Президента Казахстана, потому что в нем раскрываются положительные черты народа, многонациональное население объединяется в одно целое, восхваляется богатое историческое прошлое страны, описываются достижения независимого Казахстана.

Так, например, в своей первой инаугурационной речи Президент отмечает, такие качества казахстанской нации, как «вобравшая в себя традиции и мудрость предыдущих поколений, сконцентрировавшая нерастраченную энергию созидания, накопившая огромный опыт интернационализма, национального и гражданского согласия» (1991 год).

Во время инаугурации в 2015 году он отметил такие качества народа, как «конструктивность, взвешенность, прагматизм», которые помогли народу пройти трудности первых лет независимости.

Неоднократно Н. Назарбаев отмечает многонациональность и многоконфессиональность казахстанского народа, его единство и сплоченность как сильную сторону страны:

«Единство народа Казахстана независимо от национальности, религии, цвета кожи из политического лозунга стало политическим фактом. К счастью, все рассуждения о расколе казахов и русских, тюрков и славян, мусульман и христиан на противоположные группы во время выборов так и остались рассуждениями. Для меня это знамение будущего, знак мирной и спокойной жизни наших народов в следующем столетии».

В своей первой инаугурационной речи Президент отмечает что страна «в состоянии жить самостоятельно», аргументируя это тем, что: «Для этого у нас есть необходимый экономический потенциал, богатейшие природные ресурсы, а самое главное — у нас есть квалифицированный отряд рабочих и крестьян, талантливые ученые и инженеры. У нас есть замечательная творческая интеллигенция и молодежь, готовые служить делу процветания родной республики».

В данном примере и в нижеследующем Президент объединяет граждан общей целью служению во благо Родины:

«Наша сила в единстве — единстве ценностей и устремлений к прогрессу и процветанию нашей Родины».

Н. Назарбаев называет нынешнее поколение преемниками предков, которые должны воплотить их мечты в реальность. Восхваляет мужество и героизм предшествующих поколений, приводя в пример ханов и батыров, просветителей и интеллигенции казахского народа:

«Мы должны быть достойны наших мужественных предков, в жестоких битвах веками защищавших широкие просторы нашей Родины. Они мечтали о независимости, о едином и сильном государстве. На долю нашего поколения выпало великое счастье осуществить эту мечту. Наша историческая задача — вывести страну в ряд развитых государств мира и передать будущим поколениям сильный и процветающий Казахстан».

В тематическом блоке о настоящем страны Президент затрагивает социально-экономические проблемы, с которыми необходимо бороться, вызовы, которые стоят перед страной и миром.

Так, например, в своей первой инаугурационной речи 1991 году Президент Назарбаев описывает ситуацию на постсоветском пространстве и создание СНГ, так как это являлось одним из самых важных событий в тот момент:

«Весьма неожиданным было заявление руководителей России, Украины и Беларуси, подписание ими соглашения о создании Содружества Независимых Государств. Решения, принятые лидерами трех республик слишком серьезны, чтобы по свежим следам давать им категоричную оценку».

Президент Казахстана называет те актуальные вопросы, над которыми работает страна:

«Мы развиваем образование как главный фактор конкурентоспособности казахстанцев.

У нас создаётся сеть школ принципиально нового типа — Интеллектуальных школ.

Мы совершенствуем систему здравоохранения, адаптируя ее к международным стандартам XXI века».

Завершающей частью инаугурационной речи является заключение. Стоит особо отметить, что данный блок включает в себя разные тезисы из основной части инаугурационной речи. В связи с этим целесообразным считаем рассмотреть каждую инаугурационную речь.

В первой инаугурационной речи президент использует тезис похвалы народу, и объединяет народы страны в одну нацию:

«Я верю, что мы сумеем создать на территории Казахстана высокоразвитую полиэтническую цивилизацию, в которой возродится казахская нация, в которой будут свободно чувствовать себя все входящие в нее нации и народности».

Последнюю инаугурационную речь Президент Назарбаев заключил объединением страны и благими пожеланиями народу:

«Мы, возмужавшая нация, делаем решительный шаг в новую эпоху. Пусть будет благословенна вечная земля Казахстана! Пусть будет сильна наша единая нация!»

«Қазақстанның жұлдызы жоғары, жолы нұрлы болсын! Елдіктің туы биікте желбіреп, абыройымыз асқақтай берсін! Еліміз аман, жұртымыз тыныш болсын!»

Проанализировав пять инаугурационных речей Президента Н. А. Назарбаева, мы выделили и описали основные структурные особенности инаугурационных речей в казахстанской политической традиции.

Таким образом, проделанный анализ позволяет заключить, что инаугурационные речи Президента Казахстана обладают определенной структурой и тематическими блоками. Однако стоит отметить, что сейчас мы наблюдаем формирование инаугурационного жанра политической традиции Казахстана.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гаврилова М. В. Когнитивные и риторические основы президентской речи (на материале выступлений В. В. Путина и Б. Н. Ельцина). СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 296 с.

<sup>2</sup> Гаврилова М. В. Инаугурационная речь // Дискурс-Пи. 2010. Том 10. № 3. С. 115–116.

**Abdiman Zh. O.**

*Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan*

## INAUGURAL ADDRESS: STRUCTURAL AND COMPOSITIONAL PECULIARITY OF THE GENRE

The author argues that inaugural address of a newly-elected President is a ritually important text, that plays an essential role in the political discourse, and tries to reveal the structural peculiarities of the Inaugural Addresses of President Nursultan Nazarbayev in the period from 1991 to 2015. The analysis of the inaugural addresses shows that, despite the diversity of the theme and tone of the inaugural addresses, compositionally they consist of compulsory parts, such as: introduction, main part, and conclusion. Each part comprises theses, that represent the main themes of the Inaugural Address.

*Keywords:* inaugural address; inaugural genre; President; genre.

## **СУБЪЕКТЫ И ФАКТОРЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

В статье рассматриваются вопросы участия разных субъектов языковой политики в деле поддержки, сохранения и развития современного русского литературного языка. При всей важности государственных институтов и системы образования пространство литературного языка едино и устойчиво именно благодаря обществу — огромному количеству людей разных поколений, принадлежащих одной истории и культуре, которые общаются и думают, используя литературный язык как инвариант.

*Ключевые слова:* языковая политика; литературный язык; инвариант.

В России все больше людей в настоящее время понимают, что необходима эффективная и прозрачная языковая политика, регулирующая функционирование литературного языка, необходима четкая концепция не только обучения русскому языку и литературе (русской словесности) в школе и вузе, но и концепция самого современного русского литературного языка. На провокационный вопрос: «А дома и между собой вы общаетесь на литературном языке?» — студенты в 99% случаев уверенно отвечают: «Нет». И они, конечно, ошибаются. Но ошибаются потому, что литературный язык для них — это идеальный, правильный, безупречный язык, а не общенациональная форма языка. За стенами школы, предоставленная сама себе, молодёжь тем не менее интересуется тем, как правильно говорить и писать по-русски. Наблюдения за контентом форумов интернета показывает, что школьники, студенты массово посещают справочные сайты по русскому языку, задают друг другу множество вопросов по истории слов и выражений, по правилам русской орфографии и пунктуации.

Лексические и стилистические перемены, динамику норм коммуникации в живой русской речи периода 1990-х годов часто сравнивают с переменами в первые годы послереволюционной России. Реакция образованной части общества на заметное падение культуры русской речи в «лихие девяностые» тоже была похожей. В тот период дореволюционная интеллигенция с горечью пишет о языковой смуте, языковой разрухе, огрублении, болезни роста и даже гибели языка<sup>1</sup>. На этом фоне формируется мнение, что для литературного языка полезно жесткое государственное регулирование. Так, В. А. Чудинов предлагает свое объяснение тому, почему русский литературный язык «в сталинское время был основан на русской литературе XIX века и при тоталитарном режиме сохранялся», четко ориентируясь на стандарт: «При тоталитарном режиме любое отклонение от общепринятого влечёт за собой наказание.

Диктор на радио не имел права отклоняться, например, от произношения слова, зафиксированного в орфоэпическом словаре <...>. Точно так же, как школьник 9-го класса обязан был прочитать произведение Л. Н. Толстого „Война и мир“ и знать в общих чертах „Воскресение“ и „Анну Каренину“. Иначе — наказание. Напротив, при демократии индивиду позволено чего-то не знать или не уметь. В России появилось целое поколение <...> косноязычных и крайне скудных в своём словарном запасе лиц, при которых русский язык стал упрощаться»<sup>2</sup>. Н. Кушу, директор Северокавказского филиала Государственного музея искусства народов Востока, в интервью газете «Аргументы и факты» высказала сходную точку зрения: «Актуальной остаётся мысль: „При диктатуре — литература, при демократии — макулатура“. В борьбе с диктатурой рождалась мысль, живописные и литературные шедевры, а что рождается в демократии? Слащавые женские романы или кровавые детективы»<sup>3</sup>.

Люди относятся к изменениям в языке по-разному: одни легко принимают языковые новации, другие ратуют за сохранение традиции. Положительные оценки изменений в языке могут быть продиктованы языковой модой, престижем выбранных форм. Часть российского общества (молодежь, шоу-бизнес и т. д.) ориентирована на культуру США, Великобритании, Китая и Японии. Эта мода поддерживается политикой глобализации. Есть историческая несправедливость в том, что глобальный язык — английский — вытесняет из сферы образования другие языки европейской культуры. Так, Россия во многом построила высшую школу и академическую науку по немецким образцам. И в результате мы получили одну из лучших систем образования в мире. Но сейчас из школ и вузов немецкий язык вытесняется английским. На филологическом факультете Кубанского государственного университета уже нет групп, где немецкий изучается как иностранный, и он остался только на факультете романо-германской филологии. На отделении международных отношений исторического факультета также все часы иностранного языка отданы на изучение английского, французского, испанского, китайского языков. Даже студенты из Африки, для которых английский язык — родной, обязаны, обучаясь в России, ходить на занятия по английскому языку вместо русского — для них, действительно, иностранного. На центральном канале российского телевидения в проекте «Голос» участники исполняют на английском языке примерно 80% песен.

Оправданно, когда лексика заимствуется для закрытия лакун (пробелов), при отсутствии специальных номинаций в принимающем языке. Но сейчас в русской речи англо-американизмами вытесняются исконные единицы словаря или более ранние заимствования из других языков, причем вытесняются слова широкоупотребительные и частотные. Вместо лексем *репутация* все чаще используют лексему *имидж* (хотя у иностранного слова в русском языке появились негативные коннота-



ции — «искусственный, фальшивый образ»); *прейскурант* заменили на *прайслист*, а *техникум* — на *колледж*. А вот *подросток* на *тинэйджер* в речи полностью заменить не удаётся, потому что нужные дериваты от последнего не всегда легко образовать, да и сочетаемость у этих лексем тоже не совпадает. Ср.: психолого-педагогический термин *подростковый возраст* и невозможное сочетание «*тинэйджеровский возраст*», потому что лексема *тинэйджер* уже содержит компонент *-age* «возраст».

Социолингвисты отметили, что «скорость языковой эволюции зависит не только от масштабности социальных процессов, но и от уровня развития литературного языка. Чем больше развит литературный язык, тем медленнее скорость происходящих изменений»<sup>4</sup>.

В свете изложенного приобретает новую значимость и вопрос о том, что такое литературный язык с точки зрения его лингвистических рамок, состава, норм. Как известно, под языковой нормой понимают общепринятое и общеобязательное употребление единиц языка. Особой нормой характеризуется каждый функциональный стиль, каждая сфера общения. Кодификация литературных норм в истории русского языка опиралась на литературный узус (на образцовые тексты художественных произведений), на койне столичных городов — Москвы и Санкт-Петербурга или на речь творческой элиты — актеров столичных академических театров. Языковая норма сохраняла коммуникативно-прагматическое единство общенационального языка, опиралась на авторитет традиции и одновременно фиксировала изменения массового характера. Казалось бы, искажения правильной русской речи, вызванные недостатком языковой компетенции, а также расхождения в узусе, вызванные дивергентными процессами на огромной территории России, должны были бы естественным образом уменьшаться в эпоху развития средств массовой информации и коммуникации, в стране, где среднее образование стало обязательным. Однако этого не происходит. Вероятно, сказывается «размытость» некогда единого лингвокультурного «поля», раздробление носителей языка на пестрые группы резко различающихся культурных интересов, часто кратковременных, сформированных модой. Вероятно, что в наши дни снизились не требования к уровню владения языком, а конвенционально уменьшилась требовательность к качеству текстов, функционирующих в публичном предъявлении. Так как литературный язык — феномен культуры, он создан искусственно, то поддерживаться он должен тоже искусственным путем. Поэтому нужна языковая политика, но эта политика должна быть взвешенной, без перегибов и упрощенного администрирования. Кроме того, очевидно, что далеко не всем понятно, что политика использования языка должна заботиться не только об улучшении качества общения и грамотности. Нужно помнить, что язык — это не только средство коммуникации, но и средство социализации и инкультурации.

Так сложилась история, что всего за один век — век XX-й — русские дважды становились разделенной нацией: после 1917 года и после 1991 года (до этого событием, расколовшим единое русское культурно-языковое пространство, была церковная реформа патриарха Никона в XVII веке). Современный интерес ученых разных специальностей, в том числе лингвистов, к русскому зарубежью огромен не только потому, что нам важно понять, как именно живет (или выживает) родной язык в условиях иноязычного окружения, но и потому что изучение ответвлений на древе русского языка позволяет лучше узнать историю языка в целом. Исследуя речь соотечественников, оказавшихся за рубежом в разные временные периоды, можно выявить те языковые факты, которые были свойственны русскому языку в то или иное время, подверглись изменению или утратились в его российском варианте, но сохранились в языке эмиграции благодаря консервативным и пуристическим устремлениям ее значительной части.

В настоящее время к списку вариантов русского языка, кроме региолектов и социолектов, некоторые исследователи предлагают добавить то, что они называют «национальными вариантами». Профессор Т. П. Млечко провела многолетние исследования динамики русской языковой личности в поликультурном пространстве бывших союзных республик (странах «ближнего зарубежья») и справедливо полагает, что термин «национальный вариант языка» «изначально применялся к ситуациям иного рода» и «не отвечает реальному положению с русским языком в странах ближнего зарубежья»<sup>5</sup>.

В эпоху средств массовой коммуникации и построения общего образовательного пространства на русском языке, а также в силу ряда других причин невозможно представить, чтобы русский язык пошел по пути, например, английского в США и Австралии или французского в Канаде.

После распада СССР некоторые лингвисты заговорили о местных разновидностях русского языка, складывающихся в новых государствах. Здесь необходимо уточнить наше понимание языковой ситуации в бывших союзных республиках. Несомненно, местные варианты языка были, есть и всегда будут. Но те диалекты, которые веками сохраняли следы древней языковой системы, сегодня исчезают. Поэтому в настоящее время более верно говорить о так называемых региолектах. Это местные разновидности не столько языка, сколько речи, так как они отличаются предпочтительностью выбора лексики, которая есть в общем словаре (примеры вариантов в речи москвичей и петербуржцев: *батон* — *булка*, *сахар* — *песок*, *ластик* — *резинка* (а краснодарец скажет: *стёрка*)). Больше характерных особенностей региональной речи заметно на уровне произношения, например, при выборе ударения *мага́зин* (в речи жителей архангельской области), *Мурма́нск* (в речи коренных жителей этого города), но еще больше региолекты различаются интонацией и особен-

ностями редукции безударных гласных. Так, по выговору можно легко узнать москвича, питерца, уральца, волжанина и т. д. Но я не согласен с мнением некоторых моих коллег о том, что именно русский литературный язык переживает процесс «энтропии», особенно на постсоветском пространстве. В быту, в домашнем общении есть различия, но в сферах образования, науки, художественной литературы, центральных СМИ — это единый (охраняемый и сохраняемый) язык. Потому что пространство литературного языка едино и устойчиво именно благодаря огромному количеству людей разных поколений, но принадлежащих одной истории и культуре, людей, которые на нем общаются и думают, используя как общий для всех носителей вариант языка — инвариант. На самом деле, существует более серьезная проблема, чем территориально-культурная дивергенция русского языка, и эту проблему должны изучить и решать лингвисты: в России (как и в мире в целом) наблюдается упадок культуры общения. При развитии средств массовой коммуникации, соцсетей, современные люди испытывают одиночество, потому что у них нет умения общаться, нет умения выслушивать друг друга, находить точки соприкосновения, общий язык в широком смысле этого слова.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Беликов В. И., Крысин Л. П.* Социолингвистика. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 315 с.

<sup>2</sup> *Чудинов В. А.* Новояз Оруэлла и языковые тенденции [Электронный ресурс]: URL: <http://chudinov.ru/oruell/> (дата обращения — 16.07.2018)

<sup>3</sup> *Нафисет Кушу.* В демократии рождаются лишь слащавые женские романы // Аргументы и факты. Адыгея. № 30.22/07/2015 [Электронный ресурс] // Название сайта [<http://www.adigea.aif.ru/>] URL: [http://www.adigea.aif.ru/society/persons/nafiset\\_kushu\\_y\\_demokratii\\_rozhdayutsya\\_lich\\_slashchavye\\_zhenskie\\_romany](http://www.adigea.aif.ru/society/persons/nafiset_kushu_y_demokratii_rozhdayutsya_lich_slashchavye_zhenskie_romany) (дата обращения — 16.07.2018)

<sup>4</sup> *Беликов В. И., Крысин Л. П.* Социолингвистика. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. 315 с.

<sup>5</sup> *Млечко Т. П.* Русская языковая личность в поликультурном пространстве ближнего зарубежья: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2014.

**Abramov V. P.**

*Kuban State University, Russia*

#### SUBJECTS AND FACTORS OF LANGUAGE POLICY IN MODERN RUSSIA

The article deals with the participation of different subjects of language policy in the support, preservation and development of the modern Russian literary language. Despite the importance of state institutions and the education system, the space of the literary language is unified and stable due to society, a huge number of people of different generations, belonging to the same history and culture, who communicate and think using the literary language as an invariant.

*Keywords:* language policy; literary language; invariant.

Алишариева Акбота Нагашбековна,  
Ибраева Жанар Кулматовна,  
Набиева Гульназ Сериковна

*Казахский национальный университет  
имени аль-Фараби, Казахстан*

bota\_inyaz@mail.ru; kulmat@rambler.ru; gulnaznabyeva1@gmail.com

## **ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящей статье представлен обзор языковых предпочтений молодых казахстанцев в сфере образования, напрямую отражающей процессы языкового планирования в стране. Предварительные результаты эксперимента позволили сделать вывод о положительном отношении к русскому и английскому языкам интервьюированной группы респондентов.

*Ключевые слова:* выбор языка; языковые предпочтения; многоязычие; русский язык; язык обучения; мотивация.

«Какую школу выбираете: казахскую или русскую?», «В какой школе учится ваш ребенок: в русской или казахской?». Эти и подобные вопросы задают себе и друг другу родители будущих первоклассников. Перед выбором языка обучения, равно как и перед выбором будущей профессии, стоят и выпускники школ. Но если в системе среднего образования идентификация учащихся школ по выбору языка обучения не может выступать критерием языкового предпочтения, поскольку в подавляющем большинстве это выбор родителей, семьи, то совершеннолетняя молодежь, социально более зрелая группа населения, делает свой выбор осознанно и в большей степени самостоятельно.

**Контекст и цель исследования.** Проведенное исследование представляет собой часть проекта 4961/ГФ4 «Выбор языка: от многоязычных ситуаций до межличностных контактов» МОН РК «Фундаментальные исследования в области социально-экономических и гуманитарных наук», в котором коллективом ученых было проведено комплексное исследование выбора языка в Казахстане в разных сферах использования языка. Одним из направлений исследования являлось изучение языковых предпочтений в сфере образования, в рамках которого проводился опрос студентов-выпускников бакалавриата о выборе ими языка. Необходимо отметить, что это не первое исследование выбора языка, где объектом анализа является казахстанская молодежь. Исследователи постоянно обращаются к анализу языкового поведения молодых казахстанцев, сильнее других испытывавших на себе, по выражению Э. Д. Сулейменовой, «действие новой языковой политики и идеологии». Массовые социолингвистические исследования (Э. Д. Сулейменова, Ж. С. Смагулова, Н. Ж. Шаймерденова, Д. Х. Аканова, Д. Д. Шайбакова, О. Б. Алтынбе-

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта МОН РК, проект 4961/ГФ4

кова, Е. Ю. Протасова, Ж. К. Ибраева, А. Н. Алишариева, А. А. Аймолдина и др.) свидетельствуют об актуальности данного объекта исследования. В качестве основных методов анализа языковых предпочтений молодежи ученые используют анкетирование, интервью, опрос, тесты, метод численной таксономии, различные виды наблюдения. Отметим, что языковой выбор молодежи рассмотрен и на примере языковой сети (Е. П. Протасова, А. Н. Алишариева), где авторами в результате социолингвистического анализа языковых сетей был сделан вывод о том, что русский язык постепенно уступает место казахскому, но не английскому языкам, который остается вариантом языкового поведения<sup>1</sup>.

Цель настоящего исследования — выяснение мотивации выбора русского и английского языков, предпочтений и ожиданий казахстанских студентов старших курсов и выпускников бакалавриата. Выбор языков неслучаен. Сегодня языковая политика Казахстана направлена на полиязычие, где приоритетными выступают государственный казахский язык, русский язык и английский язык, и если в первые годы обретенного республикой суверенитета большинство исследований было посвящено описанию функционирования казахского и русского языков, то в последние пять лет основной фокус исследований сосредоточен на изучении сосуществования казахского, русского и английского языков в таких важнейших сферах использования языка, как образование и наука.

Выбор языков в системе национального образования регламентирует статья 9 «Язык обучения и воспитания» Закона Республики Казахстан «Об образовании»: «Все организации образования, независимо от форм собственности, должны обеспечить знание обучающимися казахского языка как государственного, а также изучение русского языка и одного из иностранных языков в соответствии с государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования» и далее: «Государственный и русский языки являются обязательными предметами, включаемыми в перечень предметов при проведении итоговой аттестации обучающихся в организациях среднего образования»<sup>2</sup>. В 2015 году в системе отечественного образования стартовал проект трехязычия, реализуемый Дорожной картой развития трехязычного образования на 2015–2020 годы<sup>3</sup>.

**Характеристика выборки и описание методов работы.** В качестве респондентов выступили студенты старших курсов и выпускники бакалавриата филологических специальностей Казахского национального университета аль-Фараби. В данной части исследования использовался метод интервью, поскольку не требовалась большая выборка. При этом использовалась неслучайная выборка респондентов, при которой отбор осуществлялся как целенаправленно, так и стихийно. Вторую часть эксперимента составит анализ эссе «Мое многоязычие» (предложенный

проф. Е. Ю. Протасовой во время чтения лекций в КазНУ по программе приглашения зарубежных ученых»). Информанты (представители казахского этноса) условно были поделены на две группы: 1-я группа — билингвы с доминирующим казахским языком (17); 2-я группа — билингвы с доминирующим русским языком (13). Возраст информантов 19–22 года. Респондентам было предложено заполнить паспортную часть для составления и последующего анализа языковой биографии, при этом выбор языка бланка был свободным, независимым от первого языка билингва, что также представляет интерес для анализа данных. План интервью содержал пять вопросов. Большинство студентов, принимавших участие в эксперименте, родилось в Казахстане (37 человек), 2 — уроженцы Узбекистана, 1 — репатриант из Китая. 32 человека — выпускники школ с казахским языком обучения. 18 — с русским языком обучения. При поступлении в университет языки обучения данных групп информантов распределились следующим образом: 26 — студенты филологических специальностей с казахским языком обучения, из них 20 обучаются по специальности «Иностранный язык: два иностранных языка»; 12 — с русским языком обучения этой же специальности; 8 — «Филология: казахский язык».

Интересно, что при заполнении паспортной части билингвами второй группы два респондента казахской национальности, родившиеся и выросшие в г. Алматы (1) и в г. Каскелен Алматинской области (1), родным языком назвали русский язык, что обусловлено, по их словам, языком родителей, влиянием городской языковой среды, обучением в русской школе. Один респондент из числа второй группы отметил два родных языка (казахский и русский языки).

**Результаты эксперимента.** В основу определения типа мотивации была положена ставшая классической модель, предложенная в работах Р. Гарднера, У. Ламберта<sup>4</sup>. Как показал анализ, выпускники бакалавриата казахских отделений выбирают в качестве последующего этапа обучения (учеба в магистратуре, получение второго высшего образования и пр.) русский язык для нижеперечисленных целей: *общаться со сверстниками, разговаривать с русскоязычными родственниками, узнать больше о русском языке, общаться с людьми, которые говорят на этом языке, смотреть фильмы, читать книги, уметь быстро находить и обрабатывать информацию*. Исходя из ответов респондентов можно сделать вывод о том, что при выборе русского языка ведущей оказалась интегративная мотивация. При выборе английского языка частотными были ответы: *устроиться на высокооплачиваемую работу, уехать за границу, путешествовать, работать в иностранной компании, познакомиться и общаться с иностранцами*. Согласно Р. Гарднеру, У. Ламберту такой тип мотивации носит инструментальный характер, предполагающий овладение языком для практических целей.



Часть студентов (9 человек) первой группы — это поздние субординативные казахско-русские билингвы, они оказались в большей степени мотивированными на русский язык. Все они являются студентами 4-го курса специальности «Иностранный язык: два иностранных языка», в большинстве своем в семье используют казахский язык, а в университете, на занятиях, с друзьями наряду с казахским языком активно используют русский и английский языки (язык специальности).

Информантами было отмечено, что в школьном возрасте *им не был так сильно нужен русский язык, как сейчас, когда они изучают много научной литературы, переводят тексты на казахский язык*. 5 информантов первой группы билингвов хотели бы продолжить обучение в магистратуре или по другой специальности на русском отделении, тогда как 6 предпочитают английский, остальные 6 затруднились с ответом.

Если обратиться к анализу ответов второй группы испытуемых, то 7 респондентов хотели бы лучше знать казахский язык по следующим причинам: *это язык их Родины; это родной язык, им стыдно, что они не так хорошо говорят на казахском языке; бабушки/дедушки стыдятся и из-за незнания возникают споры, студенты в общечитии больше используют казахский язык*. Был зафиксирован ответ: *кто знает и казахский, и русский — свободен, чувствует себя комфортно везде (в транспорте, на базаре)*.

Предварительный анализ ошибок, который является целью следующей части эксперимента, позволил сделать общие выводы о частотности ошибок орфографического, морфологического, фонетического характера в русском языке. Приведем всего несколько примеров:

- информанты допускают ошибки и путают употребление *Й* в формах именительного падежа множественного числа и предложного падежа в письменном тексте (*хочу участвовать в конференций, изучаю европейские языки*);
- в конструкциях с предлогами (*мы, когда были в кафедре; я зашел на автобус*).
- в устной речи неправильное употребление морфем в творительном падеже в моделях «прилагательное + существительное» (*хорошей проектом*); глагола направления «ходить/идти» (*когда он пришел в Алматы; уходила на стажировку*).

Студенты отмечали, что им легче переключиться с казахского языка на английский, чем на русский. В ходе интервью респонденты включали в русскую речь английские и казахские слова (*когда она сказала ... нет, как это imagine... қалай еді? Да, представляла... и мн. др.*). Здесь мы не можем с уверенностью утверждать, что это результат более высокой языковой компетенции в английском языке, а объясняем данный процесс влиянием языка специальности, а также профессией данной группы респондентов, совмещающих учебу с подработкой в образовательных центрах, на различных курсах по обучению английскому языку.

**Предварительные выводы.** Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что молодое поколение казахов с доминирующим казахским языком, характеризуется преимущественно устными язы-

ковыми способностями в русском языке и, наоборот, казахи-билингвы с доминирующим русским языком — устными языковыми способностями в казахском языке. Отмеченная положительная установка информантов с первым казахским языком на дальнейшее изучение русского языка связана с интегративным и инструментальным типами мотивации. Изучение данных о выборе языка обучения выпускниками бакалавриата отражает реальную картину функционирования языков в образовательной среде. Анализ данных будет способствовать внесению коррективов в реализацию языкового планирования в республике.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Алишариева А., Протасова Е.* Языковой выбор молодежи в современном Казахстане // *Многоязычие и ошибки: сб. статей / под ред. Е. Протасовой.* Berlin: Retorika, 2014. С. 111–120.

<sup>2</sup> Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2019 г.) . URL: [https://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30118747#pos=4;-245](https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747#pos=4;-245)

<sup>3</sup> Дорожная карта развития трехязычного образования // <https://docplayer.ru/62654969>

<sup>4</sup> *Gardner R. C., Lambert W. E.* Motivational variables in second language acquisition. // *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley. MA: Newbury House, 1972.

**Alisharieva A. N., Ibrayeva Zh. K., Nabiyeva G. S.**

*Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan*

#### LANGUAGE PREFERENCES IN THE SPHERE OF EDUCATION

The article offers a review of language preferences of young people of Kazakhstan in the sphere of education, which directly reflects the process of language planning in the country, and concludes, that preliminary results of experiment allow to conclude about the positive attitude towards the Russian and English languages in the interviewed group of respondents.

*Keywords:* choice of language; language preferences; multilingualism; Russian; language of instruction; motivation.



**Асанова Динара Амангельдиевна**

*Неправительственная организация  
«Women of Kazakhstan», Казахстан*

dassanova@gmail.com

**Сарыбай Майра Шорақызы**

*Учебно-образовательный  
центр «Альраминь», Казахстан*

mairasar@gmail.com

## **ЛИЧНАЯ БИБЛИОТЕКА ШАМГАЛИ ХАРЕСОВИЧА САРЫБАЕВА: ИСТОРИЯ ОДНОГО ДОКУМЕНТА ИЗ СЕМЕЙНОГО АРХИВА**

В статье дана всесторонняя характеристика описи книг видного казахского педагога Ш. Х. Сарыбаева, переданная библиотеке Казахского научно-исследовательского института педагогических наук в 1960 году. В результате анализа языкового, жанрового, тематического разнообразия книг на русском языке показана роль передовой русской педагогической, психологической и методической науки для профессионального становления казахского ученого первой половины XX века.

*Ключевые слова:* библиотека, опись, книга, документ, история, ученый.

Сбор и хранение памятников письменной культуры восходят к глубокой древности, о чем свидетельствуют археологические раскопки Древнего Востока. Становление библиотек, получившее развитие и размах в Средние века и эпоху Просвещения, неразрывно связано с частными собраниями.

Изучение личных библиотек в России имеет давнюю традицию, и в последние десятилетия интерес вновь заметно усилился.

Несмотря на сложные и противоречивые исторические периоды, личные библиотеки казахстанских деятелей науки, культуры и образования также становятся достоянием народа и получают государственную поддержку. Работа в данном направлении осуществляется как часть историко-археологического движения, которое было инициировано Президентом Республики Казахстан Нурсултаном Назарбаевым в семилетнем проекте «Архив-2025». В свою очередь, актуальность проекта определяется тем, что многие документальные свидетельства о жизни предков и их уникальной цивилизации до сих пор не введены в научный оборот<sup>1</sup>. Бесспорно, изучение личных архивов ученых и их личных библиотек позволит получить научные факты о многогранной и многомерной истории и культуре народа.

Анализу личных библиотек в Казахстане как культурного феномена способствуют и современные научные парадигмы гуманитарных наук.

Исследование различных аспектов личных библиотек (формирование, состав и тематика и др.) как обычных, так и выдающихся людей

Казахстана позволят получить яркие и убедительные свидетельства о культурно-историческом развитии Казахстана. Однако особую ценность представляют книжные собрания ученых, так как они имеют принципиальные отличия, которые описал в своих работах видный ученый, педагог и книговед Алексей Иванович Марушевич (1908–1979), выпускник Среднеазиатского университета. «Для ученого (и писателя) книга — не самоцель, а средство, инструмент для работы, обращение с которым полностью подчиняется интересам достижения поставленной цели»<sup>2</sup>.

Особую ценность на современном этапе развития Республики Казахстан приобретает объективное научное описание личных библиотек казахских ученых первой половины XX века. Именно на этом переломном цивилизационном витке истории произошел резкий рост активности русско-казахских культурных связей, рождался принципиально новый диалог двух культур, оказавшихся перед вызовами новой общественной формации. Процесс интенсивного, сложного и противоречивого взаимодействия и сотрудничества выдвинул новую передовую казахскую элиту — национальную интеллигенцию. Получив безупречное русское образование, они испытали восторг и потрясения эпохальных переломов, колоссальных по своим масштабам и последствиям.

Одним из них был выдающийся казахский писатель Мухтар Омарханович Ауэзов (1897–1961), жизнь и творчество которого блестяще описал талантливый российский ученый-литературовед Николай Аркадьевич Анастасьев. Он справедливо заметил, что «умение жить разом во многих эпохах, конечно, великое счастье и редкостный дар, но одновременно — огромное испытание»<sup>3</sup>.

Этой же исторической эпохе принадлежит и казахский просветитель Шамгали Харесович Сарыбаев (1893–1957). Ученый-методист, лингвист, переводчик, журналист, собиратель устного народного творчества Ш. Х. Сарыбаев родился при царе Александре III и умер в Казахской Советской Социалистической Республике. Он рано нашел свое учительское призвание, и в условиях такого ускоренного темпа развития страны он исполнял свой священный долг до конца своей жизни. Ш. Х. Сарыбаев разработал научные основы методики преподавания казахского языка в русской школе, стал автором и соавтором казахских букварей, принимал активное участие в работе при неоднократном реформировании казахской письменности, занимался переводческой деятельностью, внес огромный вклад в развитие системы образования. Все аспекты его теоретической и практической научно-педагогической деятельности отражены в тематике и составе его личной библиотеки, которая еще не стала объектом специального изучения. Однако, осознавая значимость личной библиотеки ученого как культурного памятника, мы ведем такую работу, и первые результаты освещаются в данной статье.

В семейном архиве обнаружена опись книг на четырех страницах машинописного текста, где представлен перечень из 118 наименований книг и их выходные данные. Из записи, сделанной фиолетовыми чернилами в левом верхнем углу наискосок на первой странице документа, мы узнаем следующее: книги из личной библиотеки Ш. Х. Сарыбаева переданы в дар библиотеке научно-исследовательского института педагогических наук в Алматы (ныне Академия образования имени И. Алытсарина в Астане) его сыном — казахским ученым, доктором филологических наук Шорой Шамгалиевичем Сарыбаевым (1925–2018). Документ, отпечатанный, заверен персональной подписью, владелец которой пока не идентифицирован, и датирован 2 мая 1960 года.

История становления Казахского научно-исследовательского института педагогических наук в Алматы связана с именем Шамгали Сарыбаева, который стоял у его истоков. «В его работе принимали активное участие М. Дулатов, М. Жолдыбаев, К. Жубанов, Б. Майлин, Е. Омаров, Ш. Сарыбаев, С. Сейфуллин, Т. Шонанов, А. П. Чулошников и другие»<sup>4</sup>.

Что касается даты описи, то книги были получены спустя два года после смерти ученого. К этому времени его сын Ш. Ш. Сарыбаев защитил кандидатскую диссертацию (1954) и заведовал отделом диалектологии в Институте языкознания Академии наук Казахской ССР. Позднее, в 1974 году, он защитил докторскую диссертацию, опубликовал монографии, учебники и словари. Иными словами, к 1960 году Ш. Ш. Сарыбаев уже принял решение посвятить свою жизнь филологической науке и сохранить в своем распоряжении лишь филологическую литературу. Так можно объяснить акт передачи книг по методике преподавания языков, педагогике и психологии библиотеке.

В опись включены книги, охватывающие период с 1918 года по 1956 годы. К 1918 году относится второе издание книги «Художественное рассказывание детям», представляющие собой сборник статей членов Кружка рассказчиков в Петрограде под редакцией Н. Е. Румянцева на 103 страницах. Книгой 1956 года издания является книга Ш. Х. Сарыбаева «Қазақ тілі методикасының кейбір мәселелері». Книга представляет собой 1-ю часть монографии, где освещаются вопросы преподавания фонетики и морфологии на примере глагола казахского языка. Она опубликована в Алматы в Казахском государственном учебно-педагогическом издательстве на 123 страницах.

Многие труды, упомянутые в описи, в настоящее время относятся к антиквариату, размещены в отделах редких книг библиотек. В настоящее время ведется поиск 12 редких книг. Среди них серия книг по педагогике, изданная в 1930-е годы: «Почему нельзя наказывать ребенка», «Какая книжка нужна дошкольнику», «Какое значение имеет для ребенка пример», «Какие развлечения нужны детям».

В опись вошли 88 книг на русском языке, 18 на казахском, 4 на узбекском, 7 на татарском, 1 книга на башкирском.

В данной статье рассматриваются 88 русскоязычных книг, относящихся к научной, учебной, научно-популярной, политико-просветительской литературе, периодическим изданиям.

Первую группу книг составляют авторские учебники, учебные пособия, монографии, брошюры, методические указания. Вторая группа состоит из изданий, не имеющих авторов, и представлена различными сборниками: сборник «За пролетарскую детскую литературу», в который вошли резолюции и постановления 1-й Всероссийской конференции по детской литературе 2–6 февраля 1931 года (М.: Молодая гвардия, 1931. 78 с.), сборник Московского Губполитпросвета (губернского политико-просветительского комитета) «Современная художественная проза и поэзия: опыт литературных вечеров» (М.: Новая Москва, 1926. 138 с.), сборник статей «Методы изучения ребенка Средней Азии» Института педагогики и психологии САГУ с предисловием Т. Барановой в Ташкенте (Ташкент, издательство Среднеазиатского государственного университета, 1926), сборник статей «Ребенок, его природа и потребности» с предисловием профессора П. П. Блонского (М., 1926), сборник статей «Вопросы советской дидактики» (М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1950) и др. К этой же группе можно отнести шесть номеров журнала «Начальная школа», один номер журнала «Советская педагогика» (1945, № 12).

Представить точные сведения по месту выпуска всех русскоязычных изданий затруднительно, так как в настоящее время место издания 18 книг уточняется. Тем не менее на основании имеющихся полных библиографических сведений книг на русском языке можно указать 7 городов: 54 книг издано в Москве, 2 — в Ленинграде, 5 — в Алма-Ате, 6 — в Ташкенте, по одной в Казани, Харькове и Курске.

Тематически весь рассматриваемый перечень книг условно делится на четыре группы: 3 книги по науке, образованию и здравоохранению, 45 — по педагогике, школьной педагогике, дошкольной педагогике, 12 — по общей, возрастной и педагогической психологии, 27 книг связаны с обучением русскому языку.

Что касается журнала «Начальная школа», то в нем содержатся материалы по различным научным направлениям.

Содержание анализируемого документа свидетельствует о том, что многие ученые начала XX века ставили и рассматривали проблемы, актуальные и на современном этапе. Например, работа В. М. Экземплярского (1889–1957) «Проблема школ для одаренных детей» (М., 1927), Д. И. Азбукина (1883–1953) «Половое воспитание и просвещение детей» (М., 1928) и др.

Авторами научной и учебно-методической литературы по психологии, педагогике, методике преподавания являются выдающиеся российские

ученые, писатели, многие из которых были современниками казахского ученого. Среди них психологи И. В. Ребельский (1894–1949), Б. М. Теплов (1896–1965), Д. Н. Богдалинский (1898–1981), педагоги Н. В. Шелгунов (1824–1891), А. А. Красновский (1885–1953), Л. М. Шварц (1901–1941); лингвисты и методисты Н. Ф. Бунаков (1837–1904), В. А. Флёров (1860–1919), П. О. Афанасьев (1874–1944) и многие другие.

Согласно документу в опись вошли переводы на национальные языки работ филолога И. А. Батманова (1906–1969), педагога А. С. Макаренко (1888–1939), писателя М. Горького (1868–1936), педиатра-гигиениста С. К. Кунина (даты жизни уточняются).

Судьба многих ученых была связана со становлением науки и образования в тюркоязычных советских республиках. Проявив уважение к национальной культуре, они заслужили глубокую признательность за их вклад в науку. Среди них была и профессор Раиса Григорьевна Лемберг (1883–1975), которая с 1938 года работала в Казахском педагогическом институте имени Абая и возглавляла кафедру педагогики. В 1943 году она была назначена оппонентом по кандидатской диссертации Ш. Х. Сарыбаева.

Из всего вышесказанного видно, что труды российских ученых сыграли решающую роль не только в формировании многогранного научного наследия Ш. Х. Сарыбаева, но и всей гуманитарной науки Казахстана и Центральной Азии.

Анализ тюркоязычных книг из личной библиотеки Шамгали Сарыбаева также представляется чрезвычайно ценным и перспективным для получения новых фактов истории становления науки и образования в Казахстане, Кыргызстане, Узбекистане, Татарстане, Башкирии.

Дальнейшее всесторонне изучение как данного архивного документа, так и всей коллекции книжных собраний Ш. Х. Сарыбаева позволит не только получить уникальные сведения об истории развития педагогики и психологии, методики преподавания языков, книжного и библиотечного дела в Казахстане, но и стимулировать всестороннее научное осмысление личных библиотек казахских ученых первой половины XX века как части огромного культурного и интеллектуального наследия казахского народа.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Назарбаев Н. А.* Семь граней Великой степи [Электронный ресурс] // akorda [Астана, 2018] URL: <http://www.akorda.kz/ru/events/statya-glavy-gosudarstva-sem-granei-velikoi-stepi> (дата обращения: 01.01.2018).

<sup>2</sup> *Маркушевич А. И.* Библиотека ученого // Наука и жизнь. 1972. № 5. С. 43.

<sup>3</sup> *Анастасьев Н. А.* Трагедия тримфатора: Мухтар Ауэзов — судьба и книги. Алматы: Атамұра, 2007. С 47.

<sup>4</sup> Академический центр Наркомпроса КазАССР [‘Электронный ресурс] // Казахстанская энциклопедия. URL: <http://ru.encyclopedia.kz/index.php> (дата обращения 10.12.2018).

**Assanova D. A.**

*Non-Governmental Organization "Women of Kazakhstan", Kazakhstan*

**Sarybay M. Sh.**

*Educational Center "Alramin", Kazakhstan*

**THE PERSONAL LIBRARY OF SH. H. SARYBAEV:  
ONE DOCUMENT FROM THE FAMILY ARCHIVE**

The article provides a comprehensive description of the inventory list from the personal library of a prominent Kazakh teacher Sh. H. Sarybaev, handed over to the library of the Kazakh Research Institute of Pedagogical Sciences in 1960. Analysis of language, genre and thematic variety of books manifests the role of advanced Russian pedagogical, psychological and methodical science for the professional development of the Kazakh scholar in the first half of the 20<sup>th</sup> century.

*Keywords:* library; inventory; books; document; history; scholar.

Байкадамова Мария Сариновна  
Финансовая академия, Казахстан

baikadam50@mail.ru

Нуржанова Замира Махмутовна

Евразийский национальный университет  
имени Л. Н. Гумилева, Казахстан

zheltoksan30@mail.ru

## ЯЗЫК ПОЛИТИКА КАК ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ СИСТЕМА

В данной статье рассматривается язык политика как индивидуальная коммуникативная система, а также языковые средства, используемые в соответствии с целями и намерениями политика. Коммуникативный опыт субъектов политической деятельности свидетельствует о накоплении определенных средств, обслуживающих их общение в политической сфере, что позволяет говорить об особых свойствах данного языка, имеющих дифференциальные признаки, признаки, отличающие его от других. Наряду с этим, в статье дается детальный анализ лексических, грамматических, стилистических средств, используемых в языке политика.

*Ключевые слова:* язык политика; политическая лингвистика; политический дискурс.

Политическая лингвистика — это одно из новых научных направлений современной лингвистики, которая возникла на стыке лингвистики и политологии, этнологии, социологии. А. Н. Баранов и Е. Г. Қазакевич определяют политический язык «как особую подсистему национального языка», предназначенную для политической коммуникации: для пропаганды тех или иных идей, элитивного воздействия на граждан страны и побуждения их к политическим действиям, для выработки общественного консенсуса, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе<sup>1</sup>.

По Р. Водак, «политический язык находится как бы между двумя полюсами — функционально обусловленным специальным языком и жаргоном определенной группы со свойственной ей идеологией. Поэтому политический язык выполняет противоречивые функции, в частности, быть доступным для понимания (в соответствии с задачами пропаганды) и ориентированным на определенную группу (по историческим и социально-психологическим причинам)»<sup>2</sup>. А. П. Чудинов утверждает, что политический язык имеет право на существование, так как в разговорной, научной, официально-деловой речи специфических признаков не меньше, чем в политической речи. По мнению ученого, «политический язык — это, конечно, не особый национальный язык, а ориентированный на сферу политики вариант национального (русского, английского или иного) языка»<sup>3</sup>.

Другая группа исследователей подвергает сомнению факт существования политического языка. Так, по мнению Б. П. Паршина, чисто языковые особенности политического дискурса не выходят за рамки грамматических и лексических норм соответствующих национальных языков<sup>4</sup>.

На наш взгляд, политический язык - вариант литературного языка, который функционирует в политической сфере деятельности в качестве подъязыка. Это особая коммуникативная система, предназначенная для обслуживания субъектов политической деятельности. Специфичность ее выражается в изолированности содержания, складывающейся внутри политической формы деятельности. Политическая сфера отличается от других сфер объектом приложения: политик несет ответственность за успешное функционирование и развитие общества, благосостояние и безопасность живущих в нем людей. Предметом забот политика является забота о стабильности общества, поэтому в обществе осуществляется непрерывный процесс производства и циркуляции сообщений между различными элементами политической системы. В основе политической коммуникации лежит обмен информацией между основными политическими группами общества — управляющими (государство, лидеры) и управляемыми (электорат, последователи). В ходе информационного обмена происходит взаимодействие управляющих и управляемых: управляющие оказывают влияние на последователей, воздействуют на них, призывают следовать какой-либо ведущей идее, манипулируют их сознанием, предлагают политические услуги, стремятся достичь политического согласия и взаимопонимания. И все эти особенности политической сферы деятельности обусловили появление особой формы сущностного становления человека в данной сфере, проявление им самого себя, своих качеств, знаний в процессе речемыслительной, политико-познавательной деятельности.

От политического языка, выделяемого многими лингвистами, следует отграничивать язык политика как индивидуальную коммуникативную систему, в которой языковые средства используются в соответствии с целями и намерениями политика. В языке политика сознательно используются те или иные формы языка, то или иное средство для выражения своих намерений, своей точки зрения, для аргументации своей речи и оказания воздействия. Иначе говоря, в языке политика проявляется личность субъектов политической деятельности, так как язык «встроен» в жизнь и деятельность человека и не может быть понят без обращения к ним.

Личность политика следует изучать именно в процессе его жизнедеятельности в политической сфере, в плане соотношения «языка — сознания, речи — мышления», когда в ходе речемыслительной деятельности политика в данной сфере проявляются элементы индивидуального, закрепленного в сознании личности, а также коллективного, усвоенного



данным обществом языка. Именно в речи находят выражение особенности политического мышления политиков, выражаются особые языковые средства, отражающие в сознании политика (политиков) специфику политической деятельности. Поэтому язык политика изучается нами как индивидуальная коммуникативная система, преломленная через сознание политика, отражающего особенности деятельности в политической сфере в языковых средствах, предназначенных для выражения специфики этой деятельности. Впоследствии эти языковые средства, заложенные в сознании, находят выражение в продуктах жизнедеятельности индивида (речи, текстах, дискурсах), фиксирующих в себе свойства самой личности, его позицию, его отношение к высказываемому, то есть индивидуальность речевого продукта, его эгоцентричность. Наряду с эгоцентричностью в языке политика проявляются элементы той специализированной коммуникативной системы, которая представляет собой превращенную форму жизнедеятельности многих субъектов политики. Эта система выступает как общественная форма сознания людей, вбирающая в себя только те языковые средства, которые отвечают назначению и цели политической деятельности. Поэтому язык политика, использующийся им в качестве средства общения в политической сфере, представляет собой пропущенную через сознание человека общую превращенную форму сознания жизнедеятельности субъектов политики в рамках тетрады «язык — сознание — речь — мышление».

Субъекты политической деятельности, занимающиеся одной и той же деятельностью, имеют общее политическое сознание, основными представлениями которого являются ментальные образы, отражающиеся в политическом языке как субстракты речемыслительной деятельности личностей политиков.

Коммуникативный опыт субъектов политика свидетельствует о накоплении определенных средств, обслуживающих их общение в политической сфере, и это позволяет нам говорить об особых свойствах данного языка, имеющих дифференциальные признаки, отличающие его от других. В первую очередь это *специализированность лексики языка политика*, характеризующаяся функционированием ее в политической сфере общения, а также предназначенностью ее для обслуживания политической деятельности и общения субъектов политики. Так, широко используется общественно-политическая лексика, которая понимается нами как совокупность тематически объединенных общеупотребительных слов, понятных всем носителям языка в данном обществе и получающая в политическом контексте политическое социальное значение, например: *аграрник* (член аграрной партии), *правый, левый* (сторонники определенных политических взглядов), слова *красный, коричневый, зеленый, оранжевый (оранжевая революция)*, характеризующие политические убеждения последователей и др. В ее составе часто встречаются

политические неологизмы: *акимат, маслихат, электорат, оралман, спичрайтер* и др.; политические архаизмы: *исполком, партком, Мажилис, губернатор* и др.; фразеологические кальки: *дядя Сэм, белые воротнички, зеленая альтернатива, зеленые береты, темная лошадка*; заимствованные фразеологические и архаические обороты: *в три короба, бить баклуши, бить в набат, ахиллесова пята, Париж стоит обедни* и др.

Особую актуальность в языке политика приобретают следующие черты.

1. Употребление заимствований из разных языков, являющихся названиями новых явлений, связанных с перестройкой, суверенитетом отдельных государств, например: *саммит, Мажилис, мажилисмен, спичрайтер, имидж, импичмент*; заимствования, связанные с интенсивно развивающимися избирательными технологиями: *электорат, экзит-пол (exit poll), пиар (паблик рилейшинз)*; встречаются слова-экзотизмы: *джихад, шахид, вакхабизм* и др.

2. Употребление общественно-политических терминов, например: *электорат, лидер, выборы, консолидация, спикер, парламент, сенат, мажилис, акимат, курултай* и др.

3. Как особая закономерность наблюдается использование в языке политика лексических средств, что проявляется в первую очередь в изменении значений слов. Часто обозначаемые словом объект или явление не соответствует первоначальному смыслу слова, так как в сфере политики получает терминологическую значимость и используется в качестве общественно-политического термина, но сохраняет коннотацию, например, слово *выборы* используется в современном политическом языке: а) как выборы альтернативного характера; б) в манипулировании номинациями. Суть данного приема состоит «не в воздействии на значение слова, а в выборе для наименования объекта такого синонима, оттенок значения которого обеспечил бы изменение отношения к самому объекту в нужную для говорящего сторону»<sup>5</sup>. Например:

*Но то правительство пришло к власти, опираясь на националистические структуры, сейчас же настолько очевиден печальный результат бездумной экономической политики украинского руководства, что вопрос о его судьбе, можно сказать, уже решен (Казахстанская правда, 2007, 15 июня).*

В данном примере негативная оценочная коннотация создается с помощью эксплицитно отражающих оценку субъекта прилагательных: *националистический, печальный, бездумный*.

4. Применение лексики, имеющей неопределенное значение, смысловую затертость. Смысловая неопределенность способствует манипулированию над общественным сознанием, так как благодаря неопределенности можно приглушить неблагоприятную информацию, вуалировать ее. Б. А. Ахатова утверждает, что политики используют неопределенные

выражения с размытой семантикой и абстрактные фразы с целью скрыть свое незнание или неинформированность, чтобы никто впоследствии не мог воспользоваться их слабостью, доказывать их несостоятельность в определенном вопросе или обвинить во лжи<sup>6</sup>. Смысловая затертость слов создается за счет слов с размытой семантикой, использования абстрактных фраз. Размывание значения слова создается при целенаправленном ослаблении референциального значения путем «вымывания» из семантической структуры слова денотативного компонента. Но в этом случае усиливаются в структуре слова коннотативные компоненты. При выдвигании их на передний план в семантической структуре слова теряют свою референциальную соотнесенность, например: *собака, чучело, дикарь* и др.

5. Наблюдается частое использование семантических неологизмов: *силовой вариант* (осуществляемый с позиции силы), *заморозить* (приостановить), *реальный* (действенный, эффективный), *симметричный* (соответствующий, адекватный) и др.

6. Использование оценочной лексики. Категория оценочности проявляется: а) в использовании слов — характеристик (ярлыков), иногда выходящих за рамки политической корректности, нарушающих этические нормы: *коммуняки, дерьмократы, антиправительственный сговор, басманное правосудие* и т. д.

В языке политика реализуются и персуазивная, и суггестивная функции, когда со стороны говорящих оказывается особый тип ментально-речевого воздействия, направленный на внушение, на убеждение собеседника в чем-либо, когда люди в некоторых ситуациях общения сознательно продуцируют сообщения, нацеленные на то, чтобы вызвать определенное поведение реципиента (группы реципиентов) или повлиять на его точку зрения, установки. Например:

*«Напомню одно высказывание, — сказал первый заместитель руководителя Администрации Президента РК Марат Тажин. — Кто владеет Евразией — владеет миром, кто владеет Центральной Азией — владеет Евразией». Центральная Азия — не подопытная мышь и не поле для чьей-либо игры. Мы должны руководствоваться только нашими национальными интересами»* (Казахстанская правда, 24 апреля 2004 г.).

На сегодня актуальны когнитивные модели в познании языка политика. Когнитивная функция языка способствует реализации «отражательной функции языкового сознания, создающей языковую картину мира»<sup>7</sup>, реализует социокультурный опыт субъектов, накопленный в процессе их деятельности в определенной сфере. Когнитивная функция языка выражается в репрезентации языка как: 1) формы отражения мира («языковая картина мира»); 2) средства его познания; 3) формы знания о мире; 4) формы поведения человека в мире<sup>8</sup>.

Политическая терминология известна кругу лиц, занимающихся профессиональной политической деятельностью. Данная терминология

не относится к общеупотребительному фонду и используется только в научных политических текстах, ориентированных на специалистов по политологии, например: *импичмент, харизма, консенсус, идеологема, трайбализм, державность, путч* и др.

Таким образом, язык политика — это индивидуальная коммуникативная система,

языковые средства которой используются в соответствии с целями и намерениями политика, в которой находит отражение личность субъектов политической деятельности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Баранов А. Н., Казакевич Е. Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. М.: Флинта, 1991. 64 с.

<sup>2</sup> Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. Волгоград: Перемена. 1997. С. 24.

<sup>3</sup> Чудинов А. П. Политическая лингвистика. М.: Флинта, 2006. С. 32.

<sup>4</sup> Паршин П. Б. Об исследовательской программе Леонарда Талми // Серия 9. Филология. 1999. № 1. С. 64–67.

<sup>5</sup> Сулейменова Э. Д. Понятие смысла в современной лингвистике. Алма-Ата: Мектеп, 1989. С. 231.

<sup>6</sup> Ахатова Б. А. Политический дискурс и языковое сознание. Алматы: Экономика, 2006. С. 49.

<sup>7</sup> Баяндина С. Ж. Когнитивные аспекты функций языка // Вестник КазНУ. Серия филологическая. 2005. № 3 (85). С. 77.

<sup>8</sup> Баяндина С. Ж. Функции языка в контексте современного языкознания. Алматы: КазГосЖенПИ, 2004. С. 45.

**Baikadamova M. S.**

*Financial Academy, Kazakhstan*

**Nurzhanova Z. M.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### LANGUAGE OF A POLITICIAN AS EGOCENTRIC COMMUNICATIVE SYSTEM

The article discusses language of the policy as an individual communication system, and the language tools used in accordance with the purposes and intentions of the policy. Communicative experience of the subjects of political activity testifies the accumulation of certain means serving their communication in the political sphere, which allows one to speak about the special properties of this language, that has different signs, that distinguish it from others. Along with it, the article gives a detailed analysis of the lexical, grammatical, and stylistic means used in the language of the policy.

*Keywords:* language of a politician; political linguistics; political discourse.

**Белоусов Константин Игоревич,  
Ерофеева Елена Валентиновна,  
Руденко Елизавета Александровна**

*Пермский государственный  
национальный исследовательский университет, Россия*

belousovki@gmail.com; elenerofee@gmail.com; es.rudkovskaya@gmail.com

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧИ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ: ЖАРГОННАЯ, ПРОСТОРЕЧНАЯ И БРАННАЯ ЛЕКСИКА**

Предметом анализа настоящей статьи является употребление нелитературных лексических единиц: жаргонных, просторечных, бранных — и их сочетание в речи пользователей социальной сети ВКонтакте в открытых постах. Показано, что чаще всего из анализируемых лексических единиц встречаются жаргонизмы, чуть реже — просторечная лексика, реже всего — бранная лексика; при этом как жаргонные, так и просторечные единицы значительно чаще сочетаются в речи с эвфемизмами брани, чем собственно с obscene лексикой.

*Ключевые слова:* социальная сеть ВКонтакте; речь; лексика; жаргон; просторечие; брань.

Изучение речи интернета является актуальным для понимания современных процессов, происходящих в русском языке. Интернет-речь квалифицируется исследователями как вариант живой речи, функционирующий в письменной форме, или «устно-письменная речь»<sup>1</sup>. Этому варианту при письменной форме фиксации свойственно использование конструкций и единиц, характерных для всех видов устной речи, а также пренебрежение разнообразными ограничениями, обыкновенно накладываемыми на письменную речь. Такие особенности объясняются тем, что в большинстве случаев коммуникация в интернете, как и при устном общении, предполагает быстроту ответа и непосредственную реакцию. Поэтому большая часть текстов сферы интернета представляет «спонтанные, неподготовленные высказывания — акты письменной разговорной речи»<sup>2</sup>.

Включение в письменную сферу правил и норм устной речи предполагает, что в ней возможно использование элементов всех форм существования языка, так же как это происходит в устной коммуникации, в которой перемешиваются и взаимодействуют все формы существования языка и которая, соответственно, включает единицы этих форм существования: среди лексических единиц, помимо литературных, в ней можно встретить жаргонизмы, просторечную лексику, окказионализмы и др. Употребление единиц различных лексических слоев характерно для

устной речи любого человека; как пишет Л. П. Крысин, «разговорная, просторечная, жаргонная лексика, синтаксис, характерный для устного дискурса, — обычное явление не только во всех видах бытового общения, но и в публичных сферах, в средствах массовой информации»<sup>3</sup>, поэтому и в интернет-коммуникации, при перенесении в нее навыков устной речи, также наблюдается «смешение» лексических единиц разных идиомов. В связи с этим интересно рассмотреть лексический репертуар речи пользователей соцсети с точки зрения употребления единиц различных лексических слоев, а также совмещения этих слоев.

Материалом исследования стали 19 164 реплики (открытые комментарии к постам) 298 пользователей социальной сети «ВКонтакте». Реплики автоматически собраны с помощью программного обеспечения для скачивания комментариев пользователей «ВКонтакте» через API (интерфейс, позволяющий получать информацию из базы данных с помощью http-запросов к специальному серверу). Анализ материала производился при помощи информационной системы «Семограф» (semograph.org), предназначенной для обработки текстовых данных, материалов лингвистических экспериментов, создания и разметки языковых корпусов<sup>4</sup>. В настоящей статье рассматривается только часть работы по большому проекту «Анализ социальных сетей», где речь каждого конкретного пользователя представлена набором реплик-комментариев и описана рядом метатипов (пол, возраст, количество постов и др.).

Для анализа речевого материала с ИС «Семограф» был разработан многоуровневый иерархический классификатор (всего 322 поля и подполя); поле «Лексические слои» в нем является компонентом более крупного поля «Стилистика». Стилистический лексический слой может пониматься по-разному. В немецкой лингвистике, например, стилистический слой может трактоваться как требование стилистического единства всех стилистических уровней в структуре текста<sup>5</sup>; в то время как в российской лингвистике это понятие связывают прежде всего с группой лексики, употребляющейся в определенном стиле (или, уже, ситуации) речи<sup>6</sup>.

Общепринятой классификации стилистических слоев нет. В общем случае выделяют нейтральную, высокую (книжную) и низкую лексику, однако более подробные описания включают в лексические слои различным образом стилистически маркированную лексику: поэтизмы, научную, профессиональную, разговорную, просторечную лексику, арготизмы, диалектизмы и пр.<sup>7</sup> В связи с этим в классификатор были включены лексические слои, которые обычно выделяются в словарях, а также те, которые достаточно часто встречаются в открытых постах соцсетей: разговорная лексика, просторечия, жаргонизмы, поэтизмы, термины. Кроме того, в данный раздел классификатора была добавлена бранная лексика, большая часть которой обычно рассматривается вне каких-либо стилистических слоев, часть входит в просторечие, еще часть — в жар-

гон. Было решено выделить ее в отдельную группу по единству функции, так как бранная лексика тесно связана с выражением эмоций. При классификации лексических единиц использовались современные толковые словари русского языка, прежде всего<sup>8</sup>. В случае, когда слово в словарях отсутствовало, решение о его квалификации принималось на основе анализа частотности употребления и контекстов в Национальном корпусе русского языка ([ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru)).

В данной статье анализируется только употребление просторечных единиц, жаргонизмов и бранной лексики в открытых постах пользователей социальной сети. Эти лексические слои выбраны потому, что именно они чаще всего маркируют речь как «низкую».

Во всем массиве данных проекта встретилось 3146 реплик, включающих жаргонные, просторечные и бранные слова, употребленные 166 пользователями, что составляет 16,4% от всех реплик и 55,7% от всех респондентов проекта, следовательно, более половины респондентов используют в своей открытой интернет-речи сниженную лексику, а доля высказываний с такой лексикой составляет шестую часть от всех высказываний.

К группе жаргонной лексики были отнесены единицы разных типов жаргона — общего, профессионального, субкультурного и др., например:

*норм сели) норм доехал, ща не знаю чем заняцо (общий жаргон); Песня играется одними квинтами, участвуют всего два пальца (профессиональный жаргон музыкантов); Закосплеила Вику в косплее Лулу (жаргон субкультуры любителей аниме) и др. (здесь и далее в примерах полностью сохранена орфография, пунктуация и грамматика источника).*

К группе просторечной лексики были отнесены слова с соответствующими пометами в словарях, например:

*вообще-то нужно по-нашенски говорить вообщето))))))))))))))Спасибо, Кот Василий!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!; :О возьми глаз короче, положи в книгу между страниц, и раздави)))) я че то помню мне брат рассказывал офтальмолог)))) или меня о5 понесло?. ...; У тебя спёр)))))) и др.*

В группе бранной лексики были выделены три подгруппы: обценная лексика, сниженная лексика, эвфемизмы брани. К группе обценной лексики были отнесены слова с четырьмя известными корнями. Группа сниженной лексики включала в себя грубые слова, большинство из которых обычно относят к просторечию. Эвфемизмы брани объединили слова, которые фонетически близки обценной лексике и употребляются как ее заместители (*блин, капец, пипец*), а также названия растений, заменяющих традиционно матерное название мужского полового органа (*фига, хрен*). Данные слова уже практически не ассоциируются с первичным смыслом и используются как междометия или корни для образования оценочных слов или глаголов, обозначающих крайнюю степень удивления. Например:



*Тюже неплохая, но блин долгая)); пипец))))!!!! а час то хоть без драк обходишься); ахаха :D капец блин, Карасова эту теорему знает?; ахахаха, конечно, 'малиновую' женщину фиг заткнёшь...:D; дак посмотри! вообще офигенный фильм)); Афигенски просто!!!!; Охрененно!!! Скоро The Offspring; ты прислал мне это, когда я начала листать свою стену, я закончила, посмотрела на время, когда ты прислал эту штуку, охренела. Просто два часа листала свою стену.*

В табл. 1 представлены объемы соответствующих лексических слоев относительно к общему объему материалов проекта.

**Таблица 1.** Объем лексики сниженных слоев

Лексический слой	Пользователи		Реплики		Плотность (кол-во реплик на чел.)
	абс.	%	абс.	%	
Жаргон	143	48,0	2245	11,7	15,70
Просторечная лексика	102	34,2	717	3,7	7,00
Бранная лексика	69	23,2	461	2,4	6,68
Обценная лексика	19	6,4	120	0,6	6,31
Сниженная лексика	37	12,4	102	0,5	2,76
Эвфемизмы брани	53	17,8	250	1,3	4,72

Из таблицы видно, что чаще всего пользователи употребляют разного типа жаргонизмы, в три раза реже — просторечную лексику и реже всего — бранную, при этом чаще всего употребляются все же эвфемизмы брани. Почти половина респондентов (48%) использует жаргонную лексику, треть — просторечную (34%) и почти четверть — бранную (23%). Обценную лексику использует наименьшая часть пользователей (6,4%).

Плотность употребления единиц показывает, сколько реплик с данной единицей встречается в среднем у одного информанта, употребляющего подобные единицы. Наибольший показатель плотности жаргонизмов (15,7 реплик на человека) подтверждает высокую степень жаргонизованности современной спонтанной речи<sup>9</sup>. Плотность употребления просторечной и бранной лексики практически одинакова (7 и 6,68 соответственно). Близка к этому значению и плотность использования обценной лексики (6,31), следовательно, хотя число людей, употребляющих обценные выражения в открытых постах социальной сети в целом не слишком велика, однако они достаточно регулярно пользуются такими выражениями. Употребление же сниженной лексики и эвфемизмов брани не столь регулярно для отдельных пользователей соцсети.

В табл. 2 представлена матрица совместного употребления единиц разных лексических слоев респондентами (матрица автоматически рассчитывается на основании разметки материала в информационной системе «Семограф»): в строках и столбцах таблицы названы лексические слои,



а на пересечении строк и столбцов указано число пользователей, употребляющих единицы соответствующих лексических слоев совместно.

**Таблица 2.** Частота совместного использования разнотипных лексических единиц, абс.

Лексический слой	Лексический слой				
	Просторечная лексика	Бранная лексика	Обценная лексика	Сниженная лексика	Эвфемизмы брани
Жаргонная лексика	85	63	17	36	50
Просторечная лексика		55	16	31	48
Бранная лексика			–	–	–
Обценная лексика				10	14
Сниженная лексика					7

Как видим, жаргон и просторечие совмещаются 85 пользователями, что составляет около 30% всех рассмотренных респондентов, например: *алиса)) ты такая крутая :); а почему мы стали об этом говорить? я так-то не шибко хочу* (жаргонизм *крутая* и просторечие *шибко*). Также достаточно часто совместно с жаргоном и просторечием пользователи употребляют бранную лексику: около 20% пользователей социальной сети используют данные лексические слои вместе. Из разных типов бранной лексики наиболее часто совмещаются с жаргоном и просторечием эвфемизмы брани, несколько реже — сниженная лексика, еще реже — обценная лексика.

Чаще всего встречаются у одного информанта такие типы бранной лексики, как обценная лексика и эвфемизмы брани, а реже всего — эвфемизмы брани и сниженная лексика.

Интересно, что просторечная и жаргонная лексика почти не различается для респондентов с точки зрения сочетания ее с бранью: оба слоя практически с одинаковой частотой совмещаются ими с бранной лексикой и ее разновидностями, несмотря на то что жаргонная лексика представлена в целом в открытых постах соцсети «ВКонтакте» значительно шире (см. табл. 1).

Таким образом, можно видеть, что «низкие» слои лексики достаточно часто употребляются при открытой коммуникации в социальной сети, при этом от 30 до 20 процентов пользователей употребляет в своей интернет-речи и жаргонную, и просторечную, и бранную лексику. Это свидетельствует, с одной стороны, о слиянии данных слоев в настоящее время в единство с точки зрения функций, выполняемых в коммуникации, с другой — о все большем распространении «низких» слове лексики в открытой коммуникации.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Лутовинова О. В.* Интернет как новая «устно-письменная» система коммуникации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 71. С. 58.

<sup>2</sup> *Тюленева В.Н., Шушарина И. А.* Язык интернета: характеристика, особенности и влияние на речь // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 1 (48). С. 21.

<sup>3</sup> *Крысин Л. П.* Некоторые принципы словарного описания русской разговорной речи (постановка задачи) // Русский язык в научном освещении. М., 2008. № 2(16). С. 110.

<sup>4</sup> *Belousov K. et al.* “Semograf” Information System as a Framework for Network-based Science and Education / Belousov K., Erofeeva E., Leshchenko Y., Baranov D. // Smart Education and e-Learning 2017. Springer, 2017. Pp. 263–272.

<sup>5</sup> *Sanders W.* Stil und Stilistik. Heidelberg, 1995.

<sup>6</sup> *Ахманова О.С.* О стилистической дифференциации слов // Сборник статей по языкознанию. М.: МГУ, 1958. С. 24–39.

<sup>7</sup> *Гак В. Г.* Лексикология // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 259–261.

<sup>8</sup> Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998; *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Русский язык, 2000 и др.

<sup>9</sup> *Ермакова О. П.* Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX в. М.: Языки славянских культур, 2008. 712 с.

**Belousov K. I., Erofeeva E. V., Rudenko E. S.**

*Perm State University, Russia*

### LEXICAL CHARACTERISTICS OF SOCIAL NETWORK USERS SPEECH: SLANG, VERNACULAR AND ABUSIVE LEXIS

The paper focuses on the analysis of the usage of non-literary lexical units (slang, vernacular and abusive ones) and their cooccurrence in open posts of “Vkontakte” Social Network users. It is demonstrated that among the analyzed units slang occurs most frequently, vernacular lexis is less common, while abusive lexis is most rarely encountered. Both slang and vernacular lexis are more commonly conjoined in speech with euphemisms of abusive lexis than with this lexis as such.

*Keywords:* “Vkontakte” social network; speech; lexis; slang; vernacular speech; abusive lexis.

## СОЦИОЛЕКТИЗМЫ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ КОНЦА XX — НАЧАЛА XXI ВЕКА

С 80-х — 90-х гг. XX века русский язык испытывает сильное влияние различных социолектов, особенно жаргона и аргю. Настоящая статья посвящена различным типам социолектной лексики и её употреблению в современной поэзии. Анализу подвергаются: а) типы социолектизмов по их происхождению (криминальное аргю, молодёжный жаргон и т. п.); б) идеографическая специфика социолектизмов в современной русскоязычной поэзии; в) стилистическое употребление социолектизмов и т. д. Каждый аспект рассмотрения материала иллюстрируется многочисленными примерами.

*Ключевые слова:* социолекты, типы социолектизмов, поэзия, стилистическое употребление

1. Особенностью русскоязычной поэзии конца XX — начала XXI века является наличие в ней значительного числа социолектизмов. Их появление связано с сильным влиянием различных социолектов на русский язык, начавшееся в 80-х гг. XX века и продолжающееся (хотя уже не в такой интенсивной степени) до настоящего времени. Социолектная лексика, употребляемая в современной поэзии, представляет собой совершенно неоднородную систему. Она состоит из единиц, восходящих к самым различным источникам. Во-первых, это жаргоны социальных групп (напр., молодёжный жаргон, криминальное аргю, аргю наркоманов и т. д.); во-вторых, просторечие и мат, которыми пользуются определённые слои населения, что также позволяет отнести их к социолектам.

2. Среди социолектизмов в поэзии конца XX — начала XXI века наиболее многочисленной группой являются арготизмы. Под термином *аргю* в настоящей статье понимается язык уголовного мира и деклассированных групп: воров, мошенников, картёжных шулеров, заключённых, нищих, наркоманов и т. д.

Причинами широкого распространения арготической лексики в современной поэзии являются, с одной стороны, её повышенная экспрессивность, на что обратил внимание уже Б. А. Ларин (1928), отмечая, что «арготические словечки и конструкции часто имеют такой эмоциональный и волевой заряд, какого литературные языки не имеют ни для кого, а уж менее всего для говорящих на аргю»<sup>1</sup>. Аргю отличается преобладание стилистически сниженной, грубой, вульгарной лексики и экспрессивно-оценочной, негативно коннотированной фразеологии, за которыми стоит система моральных и социальных ценностей преступного мира, противопоставленная системе ценностей всего остального общества.

Распространению арготической лексики способствовала, с другой стороны, известная криминализация общества в 90-е годы XX века и, как следствие, «расширение сферы влияния уголовного мира, обеспечивающее внедрение в общественное сознание его философии и моральных установок»<sup>2</sup>. Проявления этой тенденции можно наблюдать и в русскоязычной поэзии конца XX — начала XXI века, в которой арготизмы занимают большое место. Ср., например, следующий отрывок из произведения В. Строчкова «Для протокола»<sup>3</sup>, в котором присутствует большое количество арготизмов, ср. *пришить*, *пузырь*, *ответить за базар*, *разобраться по понятиям*, *беспредел* и т. д.:

...Ну, как все было? Папу-короля  
братан *пришил*. Большой артист. Названов.  
Ну, взял *пузырь*, подкрался незаметно  
и на ушко накапал на него,  
что, дескать, старый белены объелся.  
Тот так и обмер. Умереть — не встать!  
А после, ночью, тенью объявился  
(*я за базар отвечаю*, видел сам)  
и сыну говорит: мол, с братаном  
ты *разберись*, мой Гамлет, *по понятиям*  
за этот *беспредел*. Но мать не трожь,  
хотя она, конечно, и паскуда...

Большая часть арготизмов, употребленных Владимиром Строчковым, безусловно, хорошо знакома носителям русского языка. Так, глагол *пришить* означает ‘убить, умертвить’, *ответить за базар* — ‘нести ответственность за сказанное’, глагол *разобраться (разбираться)* в криминальном арготе имеет значение «выяснить (выяснить) отношения, свести счеты в криминальной среде (обычно с применением насилия, драками, убийством)», соответственно существительное *разборка* семантизируется как «выяснение отношений, сведение счетов в криминальной среде (обычно с применением насилия, драками, убийством)». В современной разговорной речи это слово употребляется в значении «выяснение обстоятельств конфликта, обсуждение спорных вопросов, разбирательство».

К числу самых популярных слов арготического происхождения относится и лексема *беспредел*. В воровском арготе *беспредел* означало ‘группировку воров, переставших соблюдать воровские законы’. В современной разговорной речи это слово появились лишь в 80-х — 90-х гг. с обобщенным значением «беззаконие, возмутительный беспорядок, абсолютный хаос»: *беспредел цен* или *ценовой беспредел*, *царит беспредел*, *беспредельный молодняк*, *огнестрельный беспредел* и т. п.

3. В поэзию проникают обычно арготизмы, уже получившие распространение в молодёжном жаргоне и просторечии. Их значение, как правило, расширилось, ср.: *завязать* ‘бросать что-л. делать, кончать

с чем-л. раз и навсегда' (в арго 'закончить криминальную деятельность'); *заложить* 'выдать кому-л., открыть кому-л. чужую тайну; предать' (в арго: 'предать (выдать) соучастников преступления'); *расколоть* 'заставить, уговорить кого-л. что-л. купить, отдать и т. п.' (в арго: 'заставить говорить правду (обычно преступника)') и т. д. Большинство из них обозначают: а) 'милицию или теперь полицию': *власть, мент, мильтон*; б) 'алкогольные напитки': *бухало, керосин*; 'водку': *водяра*; в) 'деньги': *бабки, бабло*; *рваный* 'рубль'; *кусок* '1000 рублей'; г) действия, связанные с обманом, избиением, смертью и т. д., ср.: *наколоть, кинуть* 'обокрасть или обмануть', *обуть* 'обмануть', *гасить, метелить* 'бить, избивать', *скопытиться, двинуть кони* 'умереть' и т. д. Ср. несколько примеров:

Дома дым коромыслом — комоды *менты* потрошат,  
мемуарная сволочь шипит друг на дружку: не трогай!  
Тихо в тайном отеле, только тонкие стены дрожат  
от соседства с подземкой, надземкой, железной дорогой  
(Л. Лосев)

*Бабло, бабло, кругом бабло...*  
От верха и до низа!  
Оно как цель, как смысл оно...  
*Бабло* — и ешь от пуза!  
(Д. Малиновский)

Особенно часто встречаются в поэзии следующие арготизмы: *феня* 'язык криминального мира', *лох* 'наивный, глупый человек, жертва преступления', *обуть* 'обокрасть или обмануть кого', *наколоть, кинуть* 'обмануть', *расколоться* 'сознаться в чем-л.', *засветиться* 'открыть, выдать, обнаружить себя' и т. п. Ср.:

Проживатель единственной жизни, ослушник и мот  
Выбирает себе в достояние ветер и мед.  
Медуницы и осы его *обувают на бабки*.  
У него получается легче и много вольней,  
На него ополчаются орды сановных свиней,  
Он пьянеет с полбанки...»  
(В. Куллэ «Паучок»)

*Лохи* живут везде и тут, и там,  
Да, в сущности, и мы *лохи* все тоже.  
*Имеют* нас и по утрам, и по вечерам,  
И, кстати, днём, и даже бьют по роже.  
(А. Когадеев)

В процитированном тексте, а также в современном просторечии *лох* обозначает 'наивного, доверчивого человека, простака, которого легко обмануть'. Это значение восходит к криминальному аргу, в котором *лохом* называли '[потенциальную] жертву преступления'. В тюремно-ла-

герном аргю отмечено и другое употребление этого слова: ‘добросовестно работающий заключённый’. Происхождение слова *лох* окончательно не выяснено, обычно его связывают с диал. псков. ‘разиня, шалопай’ (Даль) или языком офеней, в котором оно обозначало ‘мужик, крестьянин’. Характерно, что это слово отмечено и в польском аргю (*łoch*), в котором оно имеет следующие значения: 1) ‘мужик, крестьянин’; 2) ‘жертва преступления’<sup>4</sup>.

Рассмотренные лексемы относятся к общей части криминального аргю, используемой всеми деклассированными группами. Из специализированных аргю особенно сильное влияние на русский язык оказывает через литературу, кино и прессу тюремное и лагерное аргю. Общеизвестными являются, например, следующие слова: *урка* ‘преступник, уголовник; заключенный, относящийся к преступному миру’, *зек (зэк)* ‘заключенный’, *шмон* ‘обыск, облава’, *зона* ‘место заключения осуждённых; лагерь’, *баланда, бурда* ‘жидкая невкусная похлёбка (обычно в тюрьме)’, *вертухай* ‘надзиратель, караульный в тюрьме или лагере’, *запетушить* ‘совершить (совершать) насильственно (по отношению к кому-либо) акт мужеложства’ и др. Почти все из названных лексем отмечены и в современной русской поэзии:

поле гадания... что выпадает? Валет  
или шестёрка треф но вали вперёд!  
хлопоты злая дорога худые кони  
иные вёрсты иные дни  
берег твой дальний  
там и живу я  
где *вертухай* виртуальный  
круговую песню поёт  
сторожевую.

(В. Кривулин)

Портянку в рот, коленкой в пах, сапог на харю.  
Но чтобы сразу не *подох*, недодушили.  
На дыбе из вонючих тел бьюсь, задыхаюсь.  
Содрали брюки и белье, *запетушили*.

(Л. Лосев)

4. Термин *жаргон* обычно понимается как язык социальных групп, связанных профессиональными, культурными и т. п. интересами или принадлежностью к определённому социальному кругу (солдаты, студенты, школьники и т. п.). Жаргонная лексика возникает не из необходимости назвать новые понятия, а из-за стремления эмоционально-экспрессивного перекодирования уже существующих наименований. В отличие от аргю жаргон обладает открытым характером, он часто используется с юмористической, иронической или игровой целью. Особенно распространён жаргон среди молодёжи. Из молодёжного жаргона в современной русской поэзии используются прежде всего слова

и выражения, представляющие в образной форме различные свойства и действия человека, ср., напр.: *возникать* ‘вмешиваться во что-л., высказывая своё несогласие и т. п.’, *выпендриваться* ‘важничая, выставлять себя напоказ; проявлять гонор’, *прикид* ‘модная дорогая одежда’, *крыша поехала у кого* ‘кто-л. сходит с ума, ведёт себя подобно сумасшедшему’ и т. д. Ср.:

[...]  
И если мысль не равнозначна слову,  
тогда зачем мы *ловим* этот *кайф*?  
(А. Еременко)

[...]  
После дождя в четверг,  
бредешь наобум, скорбя.  
«Молодой, – кричат, – человек!»  
Не *рытайся* — не тебя.  
(С. Гандлевский)

Через молодёжный жаргон в поэзию проникли некоторые слова и выражения из жаргона наркоманов, ср.: *сидеть на игле* ‘регулярно употреблять наркотики (внутривенно)’, *колоться* ‘употреблять внутривенно наркотики’, *ловить кайф* ‘получать удовольствие; приходиться в состояние блаженства (первоначально — после принятия наркотиков)’, *колеса* ‘наркотики в форме таблеток’, *косяк* ‘сигарета или папироса с наркотическим веществом’, *обдолбанный* ‘в состоянии наркотического опьянения’ и т. д. Ср.:

Прапорщик, пройдя афган,  
разве что-нибудь напишет,  
до смерти он жизнью выжат  
и *обдолбан*, коль не пьян.  
(В. Кривулин)

С аргю наркоманов связано, по-видимому, и выражение *оттягиваться / оттянуться по полной [программе]* ‘приятно проводить время, отдыхая, расслабляясь’. Глагол *оттягиваться / оттянуться* означает в языке наркоманов ‘принимать наркотики’<sup>5</sup>. Учитывая разговорное значение слова *тянуть* ‘медленно, с наслаждением курить, вдыхая табачный дым’ (*тянуть сигарету*; ср. также у В. Высоцкого: «Ах! Время — как махорочка, / Всё *тянешь, тянешь, Жорочка...*»), можно предположить, что *оттягиваться* первоначально имело значение ‘курить сигарету или папиросу с наркотическим веществом (марихуаной или гашишем)’. Иное объяснение переносного значения слова *оттягиваться* находим у М. А. Грачёва<sup>6</sup>, который связывает его с арготическим *оттягивать* ‘совершать половой акт’. Фразеологизм *оттягиваться / оттянуться по полной [программе]* особенно популярен в языке молодёжи, из которого он и попал в современную поэзию. Ср.:

Сникерснуть  
Сделать паузу — скушать Твикс  
*Оттянуться по полной*  
Почувствовать разницу  
Попробовать новый изысканный вкус  
Быть лидером  
*Мочить в сортире*  
Не дать себе засохнуть...  
(Т. Кибиров)

5. Постоянное употребление жаргонизмов и арготизмов в средствах массовой информации привело к тому, что в русском языке появилась новая разновидность субстандарта — *сленг*, под которым понимаются слова и выражения арготического или жаргонного происхождения, известные большинству слоёв населения и получившие в обиходном употреблении более широкое значение. Так, например, слово *тусовка* означало в арго воров 'встречу воров', в молодёжном жаргоне — 'встречу молодых людей для совместного приятного времяпрепровождения', в сленге — это уже любой вид встречи: *партийная тусовка, парламентская тусовка* и даже *коммунистическая тусовка*.

В качестве посредника между арго и сленгом часто выступает молодёжный жаргон. Так, фразеологизм *забить стрелку с кем* 'назначить встречу с кем-л.', происходящий из уголовного арго, первоначально закрепился в молодёжном жаргоне и лишь затем получил более широкое распространение. Ср. также:

Когда Вы стоите на моем пути,  
Так хочется крикнуть — «Да дайте же пройти!»  
Ибо только влюблённый имеет право  
Стоять на моем пути *на халяву!*  
(Т. Кибиров)

он пропуск выписал себе  
в тысячелетье третье  
*по блату* по глухой алчбе  
по страсти к малым детям  
(В. Кривулин)

6. Как видим, лексемы социолектного происхождения, хлынувшие в русский язык в последние десятилетия XX века, заняли прочное место среди экспрессивных единиц словарного состава языка. Попав сначала — чаще всего через язык молодежи — в просторечие, и затем в разговорную речь, они расширили свои значения и вышли тем самым за рамки своей узкой функциональной сферы. Как показывают примеры, такие слова, как *беспредел, тусовка, раскрутить, откат* и многие другие утрачивают в современной разговорной речи признаки своего «низкого» происхождения и широко употребляются в качестве метких, экспрессивных выражений. Об этом свидетельствуют и многочисленные контексты их употребления в современной русской поэзии.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ларин Б. А. О лингвистическом изучении города // История русского языка и общее языкознание. М.: Просвещение, 1977. С. 187.

<sup>2</sup> Васильев А. Д. Слово в российском телеэфире. Очерки новейшего словоупотребления. М.: Флинта, 2003. С. 158.

<sup>3</sup> Строчков В. Я. Наречия и обстоятельства. М.: НЛО, 2006. С. 174–177.

<sup>4</sup> *Stepniak K.; Podgórzec, Z. (współpraca): Słownik tajemnych gwar przestępczych.* London, 1993. С. 294.

<sup>5</sup> Вальтер Х., Мокиенко В. М. Большой русско-немецкий словарь жаргона и просторечий. М.: ВОСТОК-ЗАПАД, 2007. С. 478.

<sup>6</sup> Грачев М. А. Словарь тысячелетнего русского арга. М.: РИПОЛ Классик, 2003. С. 636.

**Bierich A.**

*University of Trier, Germany*

### **SOCIOLECTISMS IN RUSSIAN POETRY AT THE END OF THE 20<sup>TH</sup> UNTIL THE BEGINNING OF THE 21<sup>ST</sup> CENTURY**

The author argues that since the 1990s, the Russian language has been greatly influenced by various sociolects, especially by jargon and argot. This article focuses on the various types of sociolectal lexis and their use in contemporary Russian poetry. The following aspects are analyzed: a) types of sociolectisms and their origin (criminal argot, youth jargon, etc.); b) ideographic characteristics of argotisms in contemporary Russian poetry; c) stylistic use of argotisms, etc. A number of examples serve the purpose of demonstrating the mentioned aspects of the material analysis.

*Keywords:* sociolects; types of sociolectisms; lexis; stylistic use.

**Будаев Эдуард Владимирович**

*Российский государственный  
профессионально-педагогический университет, Россия*

aedw@mail.ru

**Чудинов Анатолий Прокопьевич,  
Цыганкова Анна Владиславовна**

*Уральский государственный  
педагогический университет, Россия*

ap\_chudinov@mail.ru; anya\_tsygankova@mail.ru

## **СОВРЕМЕННЫЕ РОССИЙСКИЕ ЯЗЫКОВЕДЫ: РЕЙТИНГ ПУБЛИКАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ, ИНДЕКС ЦИТИРУЕМОСТИ И ИНДЕКС ХИРША**

В статье представлен библиометрический анализ публикационной активности и цитируемости 50 современных лингвистов по материалам российского индекса научного цитирования. Рассматривается ранжирование отечественных лингвистов по количеству публикаций и цитирований. Выделены факторы, способствующие активной цитируемости: высокий авторитет соответствующих журналов и издательств, принадлежность к активно развивающимся научным направлениям, работа в ведущих университетах и академических научных институтах.

*Ключевые слова:* науковедение; библиометрия; российские лингвисты; публикационная активность; цитируемость; индекс Хирша.

**Введение.** В современном науковедении активно используется библиометрия, то есть сфера исследований, в которых статистические (математические) методики применяются к изучению и оценке продуктивности и авторитета ученых на основе количественного анализа их научных публикаций (монографий, учебников, журналов, статей, тезисов и др.).

С давних пор научная активность и — шире — авторитет ученого оценивались, помимо прочего, по количеству научных публикаций и по их жанровым характеристикам (монография, исследовательская статья, обзорная статья, учебник, тезисы и т. п.). Показательно, что соответствующие сведения регулярно приводились в публикациях, посвященных юбилеям ученых, в энциклопедиях и справочниках, в публикациях, посвященных научным школам и их вкладу в науку.

Вместе с тем специалисты всегда учитывали, что само по себе количество публикаций (даже если учитывать такие показатели, как жанр и объем) не всегда соответствует реальному авторитету ученого и качеству его научных публикаций. В частности, приходится принимать во внимание возможность плагиата и особенно «автоплагиата», то есть повторной публикации одних и тех научных результатов. Однако другие

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 19-012-00465 А

библиометрические показатели в Советском Союзе по существу не использовались.

Цитируемость ученого справедливо считается одним из важнейших свидетельств качества его научной деятельности. Самый простой показатель цитируемости — общее количество цитирований трудов определённого исследователя с учетом как недавних публикаций, так и изданий, увидевших свет в далеком прошлом. При таком подходе не в полной мере принимается во внимание актуальность публикации, ее значимость именно для современного этапа развития науки. Поэтому часто предпочитают учитывать только цитируемость за определенный период времени (обычно за последние пять-десять лет). Вместе с тем критики библиометрии приводят множество аргументов, свидетельствующих о том, что сам по себе индекс цитируемости далеко не всегда отражает подлинный научный авторитет ученого и его роль в развитии соответствующей области знаний.

Поэтому продолжается поиск новых способов определения научного авторитета ученого (а также научного коллектива, научного издания или университета). В частности, Хорхе Хирш (аргентинский физик, работающий в Калифорнийском университете) в начале нашего века предложил альтернативный способ определения общественного признания авторитета работы ученого, получивший известность как индекс Хирша, или *h*-индекс, который позволяет учитывать цитируемость не всех, а лишь наиболее важных публикаций ученого<sup>1</sup>. Существуют и иные наукометрические индексы, в том числе *g*-index, *i*-index, которые, однако, используются значительно реже, чем *h*-индекс<sup>2</sup>.

**2. Материал и методы исследования.** При наукометрических исследованиях важно разграничивать глобальные и национальные базы данных. Следует учитывать, что наукометрические индексы одного и того же ученого при обращении к различным базам данных и при использовании различных методик ранжирования могут существенно различаться. Наиболее известные глобальные англоязычные базы данных — Scopus, Web of Science и Google Scholar. Крупнейшая российская наукометрическая база данных — Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

Дискуссионным является вопрос об учете самоцитирования. Некоторые люди этим злоупотребляют, но и без ссылок на собственные публикации иногда обойтись невозможно. Это особенно относится к случаям, когда соответствующая публикация является закономерным продолжением предыдущей или когда автор считает как-то уточнить ранее полученные научные результаты. В настоящем исследовании материалы РИНЦ рассматриваются без учета самоцитирования.

РИНЦ относится к числу постоянно пополняющихся баз данных, а поэтому при использовании ее материалов очень важна дата обращения. В нашей статье учитываются материалы РИНЦ (количество иссле-

дователей, количество публикаций и цитирования, аффилиация и др.) по состоянию на 20.10.2018. На указанную дату в РИНЦ было зарегистрировано 17 385 исследователей, опубликовавших свои работы в области языкознания. Важно учитывать, что, с одной стороны, не все российские лингвисты зарегистрированы в РИНЦ (регистрация в базе данных — это возможность, а не обязанность), а с другой — в РИНЦ можно зарегистрироваться и без российского паспорта или иных документов, подтверждающих аффилиацию со страной и научным учреждением.

**3. Основные результаты исследования.** На первом этапе нашего исследования проводилось ранжирование российских лингвистов по количеству цитирований и по *h*-индексу с последующим сопоставлением результатов указанных ранжирований. На следующем этапе рассматривались факторы, потенциально способствующие высоким показателям ученого по количеству цитирований и *h*-индексу, в том числе количество публикаций, аффилиация, принадлежность к научному направлению, область исследований и др.

Поскольку рассматривать данные о каждом из 17 385 языковедов было весьма затруднительно и едва ли целесообразно, мы решили ограничиться только сведениями о 50 лингвистах, имеющих наиболее высокие рейтинги. Цифры, которые следуют после фамилии имени и отчества указывают на количество публикаций; далее через косую черту следует указание на количество цитирований. После этих цифр указывается аффилиация ученого с научным учреждением, а далее в скобках следует *h*-индекс. Например, в начальной строке списка представлена следующая информация: первое место по количеству цитирований занимает Елена Самойловна Кубрякова, у нее зафиксировано в РИНЦ 190 публикаций, которые процитированы 27 717 раз, а ее *h*-индекс равен 34.

В случаях двойной аффилиации (в России это встречается относительно редко) указано только то учреждение, которое в соответствующих публикациях идет первым: например, если автор указал в качестве аффилиации сначала Институт языкознания РАН, затем Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, то учитывается только Институт языкознания РАН. Если ученый работал в различных городах и учреждениях, то, как правило, указываются те, на аффилиацию с которыми указано в последних публикациях.

1. Кубрякова Елена Самойловна 190 / 27717 ИЯ РАН (34)
2. Арутюнова Нина Давидовна 190 / 25015 ИЯ РАН (30)
3. Стернин Иосиф Абрамович 840 / 19726 Воронежский ГУ (51)
4. Караулов Юрий Николаевич 127 / 17855 ИРЯ РАН (30)
5. Карасик Владимир Ильич 300 / 17834 Волгоградский ГПУ (32)
6. Шведова Наталия Юльевна 58 / 17732 ИРЯ РАН (19)
7. Степанов Юрий Сергеевич 98 / 17352 ИЯ РАН (18)
8. Топоров Владимир Николаевич 544 / 16992 РГГУ (35)

9. Зимняя Ирина Алексеевна 106 / 15876 РАО (24)
10. Апресян Юрий Дереникович 219 / 13 692 ИЯ РАН (30)
11. Демьянков Валерий Закиевич 316 / 13571 ИЯ РАН (42)
12. Виноградов Виктор Владимирович 267 / 12978 ИРЯ РАН (14)
13. Костомаров Виталий Григорьевич 208 / 11978 ИРЯ А. С. Пушкина (18)
14. Телия Вероника Николаевна 18 / 11786 ИЯ РАН (6)
15. Попова (Козырева) Зинаида Даниловна 388 / 11786 Воронежский ГУ (32)
16. Шмелев Алексей Дмитриевич 236 / 10218 ИРЯ РАН (20)
17. Гак Владимир Григорьевич 137 / 9864 МГИМО (24)
18. Болдырев Николай Николаевич 258 / 9467 Тамбовский ГУ (49)
19. Крысин Леонид Петрович 283 / 9404 ИРЯ РАН (31)
20. Верещагин Евгений Михайлович 172 / 9183 ИРЯ РАН (16)
21. Бондарко Александр Владимирович 108 / 9115 ИЛИ РАН (20)
22. Баранов Анатолий Николаевич 223 / 8258 ИРЯ РАН (34)
23. Мокиенко Валерий Михайлович 193 / 8181 СПбГУ (16)
24. Полат Евгения Семеновна 111 / 7506 Ин-т стратегии образования РАО (19)
25. Тер-Минасова Светлана Григорьевна 104 / 7477 МГУ (12)
26. Земская Елена Андреевна 142 / 7323 ИРЯ РАН (28)
27. Сорокин Юрий Александрович 121 / 7140 ИЯ РАН (17)
28. Гальскова (Червякова) Наталья Дмитриевна 180 / 7125 МГОУ (21)
29. Тарасов Евгений Федорович 74 / 7119 ИЯ РАН (23)
30. Колесов Владимир Викторович 125 / 7111 СПбГУ (15)
31. Воркачев Сергей Григорьевич 250 / 7061 Кубанский технол. ун-т (28)
32. Леонтьев Алексей Алексеевич 138 / 6931 МГУ (25)
33. Толстой Никита Ильич 155 / 6923 Институт славяноведения РАН (30)
34. Иванов Вячеслав Всеволодович 600 / 6903 РГГУ (18)
35. Щукин Анатолий Николаевич 49 / 6621 ИРЯ А. С. Пушкина (8)
36. Падучева Елена Викторовна 200 / 6185 Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» РАН (19)
37. Золотова Галина Александровна 135 / 5966 ИРЯ РАН (20)
38. Залевская Александра Александровна 130 / 5943 Тверской ГУ (12)
39. Чудинов Анатолий Прокопьевич 213 / 5878 Уральский ГПУ (21)
40. Шаховский Виктор Иванович 276 / 5704 Волгоградский ГСПУ (17)
41. Сысоев Павел Викторович 195 / 5700 Тамбовский ГУ (44)
42. Суперанская Александра Васильевна 63 / 5700 ИЯ РАН (7)
43. Алефиренко Николай Фёдорович 151 / 5609 Белгородский ГУ (18)
44. Успенский Борис Андреевич 121 / 5584 Высшая школа экономики (13)
45. Гальперин Илья Романович 22 / 5576 МГЛУ (11)
46. Толстая Светлана Михайловна 307 / 5357 Институт славяноведения РАН (31)
47. Слышкин Геннадий Геннадьевич 118 / 51172 РАНХ и ГС (24)
48. Красных Виктория Владимировна 117 / 5100 МГУ (15)
49. Пассов Ефим Израилевич 84 / 5088 Образовательный консорциум «Лингва» (г.Сургут) (13)
50. Лузина Ларита Григорьевна 176 / 4950 ИНИОН РАН (6)

Важно отметить, что данный рейтинг отражает не только научные заслуги, входящих в него исследователей, но и показывает методологические и парадигмальные тенденции развития российской лингвистики в целом. Например, тот факт, что работы Е. С. Кубряковой относятся к самым цитируемым в России, показывает, насколько большой отклик у лингвистического сообщества находят идеи когнитивной лингвистики и когнитивно-дискурсивной парадигмы, разработанные в трудах Еле-

ны Самойловны. К числу наиболее цитируемых российских лингвистов относятся и многие другие когнитивисты: И. А. Стернин, Ю. Н. Караулов, В. И. Карасик, В. З. Демьянков, Н. Н. Болдырев, А. Н. Баранов, С. Г. Воркачев, Г. Г. Слышкин.

Разумеется, рейтинг, рассчитанный на основе РИНЦ, не в полной мере отражает реальный вклад в науку того или иного ученого (а также того или иного научного коллектива) и его восприятие современными исследователями. Легко заметить, что многие выдающиеся ученые оказываются вдали от первой сотни самых цитируемых авторов, однако это не означает, что наукометрический анализ публикационной активности совершенно не заслуживают внимания.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Hirsch J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. PNAS. 2005. Vol. 102 (46). P. 16569–16572

<sup>2</sup> Жэнгра И. Ошибки в оценке науки, или Как правильно использовать библиометрию. Перевод с французского. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 184 с.

**Budaev E. V.**

*Russian State Vocational Pedagogical University, Russia*

**Chudinov A. P., Tsygankova A. V.**

*Ural State Pedagogical University, Russia*

#### CONTEMPORARY RUSSIAN LINGUISTS: PUBLICATION ACTIVITY, CITATION INDEX, H-INDEX

The article deals with bibliometric analysis of publication activity and citation rate of 50 contemporary Russian linguists according to the Russian Science Citation Index. The paper touches upon the ranking of Russian linguists by the number of publications and citations. This research examines the factors affecting citation rates: high prestige of relevant journals and publishers, involvement in leading research areas, carrying out scientific inquiries in top universities and academic research institutes.

*Keywords:* science of science; bibliometrics; Russian linguists; publication activity; citation rate; h-index.

**Гоциридзе Давид Зурабович**

*Тбилисский государственный  
университет им. И. Джавахишвили, Грузия*

davidgotsiridze@yahoo.com

**Джагоднишвили Темур Иванович,  
Дзnelадзе Реваз Акакиевич**

*Грузинский технический университет, Грузия*

tjagodani@gmail.com; Rezman50@mail.ru

## **ЯЗЫК КАК ФАКТОР ГАРМОНИЗАЦИИ ЭТНОСОЦИАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

Работа является обобщением цикла наших исследований, посвященных изучению функционирования русского языка в Грузии. В ней рассматривается динамика языковой политики страны, повлекшая за собой изменение статуса русского языка и переосмысление методологической основы ее преподавания. На фоне новой языковой политики возник своеобразный дисбаланс между социальным и государственным заказом, анализ которого помог выяснить причины устойчивого интереса к русскому языку,

*Ключевые слова:* языковая политика; статус языка; языковая ситуация; реформа.

«Проблема понимания приобретает в настоящее время особую, всевозрастающую актуальность, что очевидным образом связано с обострением геополитической и общественно-политической ситуации и с усилением пронизывающих нашу эпоху противоречий. Она встает всякий раз, когда терпят крах попытки установить взаимопонимание между регионами, нациями, блоками и поколениями, когда обнаруживается отсутствие общего языка и вошедшие в привычку ключевые понятия начинают действовать как раздражители, лишь укрепляющие и усиливающие противоположности и напряжения, на преодоление которых направлялись общие усилия»<sup>1</sup>.

Исследуя процессы, связанные с глобальной перестройкой современного мира, Н. В. Уфимцева пишет: «Мы живём в «смутное время», время крушения социальных идей, скреплявших наше общество, когда в качестве реакции на социальную неопределённость возрастает роль этничности, как наиболее древней и устойчивой формы информационного структурирования мира»<sup>2</sup>.

Попытки осмыслить специфику языковой ситуации, возникшей в результате указанной перестройки, были продиктованы практической необходимостью выработки принципов языкового строительства. Исследуя типологию языковых политик в условиях современного общественного развития, Е. Б. Гришаева делает интересное заключение: «Языковое планирование осуществляется в различных регионах бывшего СССР, исходя из разных, а порой — прямо противоположных методологиче-

ских и идеологических концепций, поэтому языковая политика при всей своей значимости недоступна для односложных решений»<sup>3</sup>.

Считая языковую политику индивидуальной по своей природе и по способам применения, Е. Б. Гришаева полагает, что «в любом полиэтническом и поликультурном контексте, в котором контактируют различные языки, необходимо адаптировать языковую политику применительно к данной социолингвистической ситуации, обеспечивающей жизнеспособность языку/языкам, в отношении которых проводится языковая политика, либо, напротив, отвергающей права языковых меньшинств на функционирование и дальнейшее развитие миноритарных языков»<sup>4</sup>.

В этой связи опыт языкового планирования в постсоветском пространстве, в частности в Грузии, представляет большой интерес. Поиски путей преодоления конфликтных ситуаций требует поиска компромиссных решений, в выработке которых значительную роль могут сыграть деятели науки и культуры, эффективность действий которых непосредственно зависит от возможности контактирования с коллегами. Процесс нормализации межгосударственных отношений предполагает в первую очередь осмысление тех ключевых ядерных концептов, без учета которых нельзя создать атмосферу доверия и взаимопонимания. Говоря иными словами, создание интеракционного поля создает возможность не только выявить болевые точки, препятствующие налаживанию отношений, но и определить возможные перспективы их преодоления. К числу подобных концептов следует отнести категорию языка, отношение к которому в современном мире уже давно вышло за пределы филологической проблематики. Каждая страна оберегает свой язык, отношение к которому воспринимается как проявление симпатии / антипатии со стороны других культур. Более того, в лингвополитологической сфере появился даже термин «защита русскоязычного населения», отражающий особый подход к реалиям современной постсоветской действительности и указывающий на роль языкового фактора в системе межгосударственных отношений. В этой связи языковая политика Грузии по отношению к русскому языку имеет принципиальное значение для налаживания межгосударственных отношений.

Рубеж 80-х — 90-х годов XX века явился в Грузии (как и в других республиках бывшего СССР, включая и Россию) этапом глубоких изменений во всех сферах общественной жизни, в том числе и в системе образования. Новые исторические реалии повлекли за собой попытки повлиять на языковую ситуацию и привели к необходимости выработки новой образовательной стратегии. Естественно, это обстоятельство повлияло на динамику сложившейся ранее системы языковых приоритетов.

Связав приоритеты языкового строительства с английским языком, страна стала перед необходимостью создания нового языкового пространства, формирование которого, в силу известных обстоятельств,



представляет особый интерес. Опыт языкового строительства различных стран показывает, что под влиянием политических факторов власти порой принимают поспешные решения в области языковой политики. Так, например, Сирия после процесса деколонизации полностью отказалась от французского языка и фактически потеряла язык международного общения. По другому пути пошла Индия. Языком метрополии активно пользовалась и та часть её интеллектуальной и политической элиты, целью которой являлось как раз освобождение родины от британского господства. Кстати, будущий лидер независимой Индии не без юмора писал дочери из колониальной тюрьмы: «В Индии сегодня все поставлено с ног на голову, и мы в значительной мере пользуемся английским языком даже для общения между собой. Ведь это совершенно нелепо, что я пишу тебе по-английски — и всё же я делаю это!»<sup>5</sup>

Несмотря на свое негативное отношение к Британии, Индия не отказалась от английского языка, сохранив его как язык международного общения. Специфичность языкового строительства в постсоветской Грузии на первом этапе схожа с сирийской моделью. Принципиально отказавшись от русского языка в образовательной сфере, была осуществлена попытка его скорейшей замены английским языком. Этот процесс мы называем «форсированным билингвизмом», под которым разумеем двуязычие, санкционированное государственной властью с целью ускоренного формирования статусной основы нового языка международного общения.

Осуществление новой языковой политики, сопровождаемое некоторым лингвопротекционизмом, активизировало интенсивные стратегии обучения языкам, однако породило ряд новых проблем, своеобразный дисбаланс между социальным и государственным заказом. Революционные изменения в любой сфере человеческой деятельности вызывают системные сдвиги, сопровождающиеся отсутствием квалифицированных кадров, способных решать новейшие задачи. Процесс подготовки необходимого количества специалистов английского языка требует длительного времени и больших вложений. Учитывая специфические условия отдельных регионов, даже при высокой зарплате почти невозможно заставить молодых специалистов поехать туда работать. Интересно, что в советское время многим выпускникам вузов давали дипломы об окончании лишь после того, как они год работали в сельских районах страны.

В Грузии был использован международный опыт привлечения лингвovolонтеров, эффективность работы которых была весьма далека от идеального и могла привести страну к катастрофическим последствиям из-за непродуманности и неподготовленности реформы. Вызывали сомнение как уровень профессиональной подготовки лингвovolонтеров, имеющих образование, соответствующее уровню «французика из Бордо», так и качество и аутентичность преподаваемого ими английского языка, представленного в его различных, порой креолизованных вариантах.

Являясь страной с неоднородным этническим населением, Грузия стала перед необходимостью развития языков и культур соответствующих этносов, формирования целостности и единства образовательного пространства и выбора мирового языка, способного обеспечить вовлечение страны в глобальное информационное поле. На этом фоне в ряде регионов, а также в определенных кругах были сильны тенденции к русскому образовательному пространству, что не всегда соотнобразовывалось с государственным заказом в сфере языковой политики.

Изменение статуса русского языка в Грузии и его переход в категорию иностранных проходил на фоне сокращения количества школ и секторов с русским языком обучения. Во многих «русских» классах насчитывается по несколько учащихся. Уровень преподавания русского языка в грузинских школах, как правило, низок. Нами осуществляется постоянный мониторинг качественного уровня учебной литературы по русскому языку для грузинских школ. Результаты наблюдений были изложены в ряде публикаций («Когда победителя судят», «АИФ»; «Русский язык в Грузии. Проблемно-аналитический обзор» и др.).

Можно констатировать, что установка на коммуникативную направленность учебников на деле обернулась их предельной примитивизацией. Подавляющее большинство учебников не способно служить развитию коммуникативных навыков. В результате выпускники школ не обладают простейшими навыками речи, общения на русском языке, с трудом читают и понимают элементарные тексты, как правило, не способны их пересказать и т. п.

Аналогичное положение сложилось в вузах Грузии. После нескольких лет изучения РКИ подавляющее большинство студентов не может эффективно пользоваться литературой на русском языке по изучаемой специальности. Русский язык планомерно вытеснялся из программ обучения. Ситуация усугублялась отсутствием единого образовательного стандарта по РКИ. Поиски неких оптимальных моделей учебников и методик для школ и вузов фактически привели, как мы уже сказали, к недопустимым концептуальным и методологическим перекосам: традиционные учебники т.н. академической фундаментальности стали заменяться облегченными вариантами, соответствующими уровню туристических разговорников.

Сумбура в ситуацию добавило и перманентное реформирование образовательной сферы, создавшее организационную неразбериху, административную безответственность, потерю смысла в каком-либо перспективном планировании. Реформирование образования, осуществляемое на основе своеобразно трактуемой его либерализации, открыло доступ к созданию учебников и пособий дилетантам, лжеинноваторам, дельцам. Перечисленные факторы определили и определяют состояние преподавания РКИ в школах и вузах Грузии, где в настоящее время до-

минируют методологическая неопределенность, инерция и пассивность научно-преподавательских кадров.

Несмотря на серьезные попытки ограничить сферу функционирования русского языка, он тем не менее продолжает сохранять в Грузии стабильные позиции как язык межнационального общения. Сложилось понимание того, что определенный масштаб деятельности (должности), карьерный и профессиональный рост не предполагают, а требуют глубокого знания русского языка. Знать русский язык в современных геополитических и экономических условиях уже не означает уверенного владения только языком повседневного общения. Развитие транзитных маршрутов, экономического сотрудничества в сферах энергетики, транспорта, связи потребовало от госслужащих, бизнесменов, менеджеров разных уровней и отраслей знания русского языка не только на базовом, но и на специализированном уровне. Следует подчеркнуть, что и у молодого поколения растет осознание того факта, что успешный административный и деловой рост, высокие заработки становятся проблематичными без знания русского языка.

Указанные факторы формирования новой мотивации требуют создания таких форм и структур обучения русскому языку, которые могли бы реально повысить конкурентоспособность работника. Стабильный спрос на подобную структуру стимулируется и отсутствием полноценной (русскоязычной) среды, регулярного профессионального общения, делая необходимость обучения русскому языку практически постоянной.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гадамер Г. Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 43–59.

<sup>2</sup> Уфимцева Н. В Русские: опыт еще одного самосознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М.: «Эйдос», 1996. С. 135.

<sup>3</sup> Гришаева Е. Б. Типология языковых политик и языкового планирования в полиэтничном и мультикультурном пространстве: дис. ... д-ра филол. наук /Сибирский федеральный университет, Красноярск, 2007.С. 3

<sup>4</sup> Там же. С. 11.

<sup>5</sup> Nehru J. A Bunch of old letters. Bombay, 1960.

**Gotsiridze D. Z.**

*Iv. Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia*

**Jagodnishvili T. I., Dzneladze R. A.**

*Georgian Technical University, Georgia*

#### LANGUAGE AS A FACTOR OF HARMONIZATION OF ETHNO-SOCIAL RELATIONS

The article is an extension of the cycle of authors' research on the functioning of the Russian language in Georgia, and examines the dynamics of the language policy of the country, which have resulted in a change in the status of Russian language and rethinking of the methodological basis of its teaching. Against the background of a new language policy, a kind of imbalance arose between the social and state orders, the analysis of which helped to clarify the reasons for the sustained interest in the Russian language,

*Keywords:* language policy; status of language; language situation; reform.

## О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ РЕГИОНАЛЬНО МАРКИРОВАННЫХ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ

Статья посвящена проблеме функционирования, описания и классификации номинативных единиц, в содержании которых выделяются региональные компоненты значения. Теоретическую основу исследования составляют работы в области лингвокультурологии, регионоведения и функциональной семантики. Регионально маркированные единицы рассмотрены как средство дифференциации носителей одного языка в разных условиях.

*Ключевые слова:* номинативная единица; региолект; сфера функционирования; лексикография.

Для современной русистики одним из ключевых положений стало признание важности последовательного изучения и описания многообразных форм существования русского языка, перспектив и экстралингвистических причин их развития<sup>1</sup>. В связи с этим в последние десятилетия лингвисты закономерно обращаются к всестороннему изучению не только многочисленных территориальных и социальных диалектов русского языка, но и наблюдению над функционированием региональных вариантов (региолектов) (см. работы Т. Б. Крючковой, Т. Ф. Новиковой, Е. А. Тороховой) и даже русских пиджинов<sup>2</sup>.

Интерес лингвистов к регионально маркированным номинативным единицам является следствием общей тенденции рассматривать язык в связи с деятельностью человека. При описании региональных особенностей языка мы опираемся на функциональную интерпретацию отношений между вариантом и инвариантом, представленную в работах А. Н. Рудякова<sup>3</sup>, и рассматриваем вариант как единственную реальность, которая доступна непосредственному восприятию исследователя и которая обеспечивает возможность познания того общего, что включает в себе инвариант. При таком подходе анализ регионально маркированных единиц становится одним из способов проникновения в закономерности функционирования отдельного языка.

Сфера функционирования регионально маркированных номинативных единиц определяется в современной лингвистике неоднозначно (первоначально появление региолектов связывалось с урбанизацией), что находит отражение в терминологии. В разных исследованиях используются близкие, но не идентичные термины *этнографизмы*, *экзотизмы*, *регионализмы*, *единицы*, *отражающие региональную специфику*.

ку и т. п. Выбор термина обусловлен не только общим подходом к сути описываемого явления, но и истолкованием происхождения отдельных единиц. Но для нас сейчас главное указать, что все они обозначают слова и выражения, выступающие средством номинации специфических реалий материальной и духовной жизни людей, проживающих в разных регионах. Такие единицы широко употребляются в художественных и публицистических текстах, благодаря частоте использования становятся актуальными для носителей конкретного языка в рамках отдельного ареала и вследствие этого могут найти отражение в словарях (толковом, лингвокультурологическом и др.). Как правило, включение регионально маркированной единицы в словарь сопровождается пометой *обл.*, которая указывает на ограниченность сферы функционирования слова или выражения<sup>4</sup>.

Ярким примером использования регионально маркированных номинативных единиц являются переводы на русский язык сказок, эпоса, поэтических и прозаических произведений народов России. Как правило, такие переводы сопровождаются комментариями и/или словариком, поясняющими значения многих так называемых *реалий*, которые в силу их семантического наполнения не переводились с помощью аналогов, а транслитерировались, позволяя сохранить не только региональный колорит, но и соответствующее мировосприятие. Например, в бурятских сказках нам встречаются следующие слова: *алтан* (золото), *амбань* (губернатор, сановник), *арза* (молочная водка), *батор* (богатырь, герой), *избаан* (деревянный сосуд), *мэргэн* (меткий стрелок), *тэрлик* (летний халат), *хоймор* (северная, почетная, сторона в юрте), *хубарак* (ученик ламы) и др.; в чеченских и ингушских сказках также находим множество подобных единиц: *аба* (накидка, халат), *беркат* (благодать, изобилие), *вета* (пуговица из ниток), *гирда* (мера объема сыпучих продуктов), *захал* (сват), *кунацкая* (комната для приема гостей), *ниха* (хмельной напиток), *турпал* (богатырь, герой) и др. Эти примеры наглядно демонстрируют, как за счет языковых единиц создается уникальный образ отдельного региона со своими культурно-историческими традициями.

Интерес именно к региональному типу варьирования стимулирует активный поиск адекватных методов исследования региональных особенностей языка и формирование соответствующего категориального аппарата, позволяющего представить результаты исследования в системном виде. Одну из ведущих позиций в отмеченной области занимают представители Белгородского государственного национального исследовательского университета<sup>5</sup>, в разных аспектах проблема регионализации лексики ставилась и крымскими русистами<sup>6</sup>.

Одна из главных задач — выявление тех единиц, в содержании которых обнаруживаются региональные компоненты. Чтобы обеспечить целенаправленный поиск эмпирического материала, используются раз-

личные методики, среди которых мы считаем важнейшими две. Первая состоит в том, чтобы, опираясь на традиции переводоведения и опыт составителей лингвострановедческих словарей, выделить семантические группы, в которые объединяются так называемые реалии, потенциально характерные для определенного региона. Так, Т. Ф. Новикова в своих работах предлагает следующий список семантических групп, в рамках которых проявляется региональное своеобразие: безэквивалентные слова и фраземы; диалектизмы, локализмы и регионализмы; названия этнографических реалий; артефакты и знаки национальной культуры (в том числе мифонимы); названия праздников, примет; флора и фауна; названия реалий, отражающих административно-территориальное устройство, топонимы и микротопонимы; историзмы, названия исторических событий; все типы и виды антропонимов; термины родства и других форм межличностных отношений; фиксированные формулы речевого этикета и др.<sup>7</sup> Как следствие, функционирование отмеченных групп номинативных единиц в речи и в литературных произведениях, которые отражают региональные или социальные особенности жизни человека, приводит к распространению и включению соответствующих номинативных средств в состав активного лексикона отдельного региона и даже языка.

Вторая методика исходит из функциональных параметров номинативных единиц и учитывает актуальность используемой лексики для того или иного ареала, степень осознанности отличий на уровне речи носителями языка, ограниченность сферы использования данных единиц, противопоставленность / непровотивопоставленность в рамках общей языковой системы, степень «экзотичности» отдельной единицы по отношению к носителям данного языка в других ареалах. Фактически все названные признаки проявляются только в процессе функционирования номинативных единиц в соответствующих контекстах, чем и определяется специфика селекции и классификации эмпирического материала.

Мы убеждены, что наилучшие результаты можно получить при совмещении двух указанных выше методик, поэтому далее мы рассмотрим основные семантические группы регионально маркированных номинативных единиц с учетом их функциональных характеристик: специфичности, обусловленности контекстом, актуальности для определенного региона. В качестве эмпирического материала используются номинативные единицы, в структуре содержания которых выделяются региональные семы (например, *'Крым'*).

В силу специфики региональных особенностей наиболее ярко они проявляются в рамках группы так называемых географических реалий, охватывающих наименования объектов физической географии и природных явлений; наименования объектов, связанных с деятельностью человека в рамках отдельного региона; наименования растений, живот-

ных и т. д., распространенных в одних регионах и не встречающихся в других (эндемики). Номинативные единицы, репрезентирующие реалии данных групп, могут быть известны за пределами конкретного региона, однако в их семантике содержатся компоненты, непосредственно указывающие на их географическую отнесенность и ограничивающие сферу функционирования.

Чтобы провести наглядную аналогию, отражающую разницу между региональными способами обозначения географических реалий, можно проанализировать ряд слов, которые являются противопоставленными друг другу наименованиями одного и того же объекта в рамках одного языка. Так, литературному слову *степь* соответствуют *авлан* (Эвенкийский район), *халки* (солончаковые степи в Калмыкии), *пушта* (степные пространства между Дунаем и Тиссой), *прерия* (степь в Северной Америке), *пампа* (степь в Аргентине) и др. Каждая из этих номинативных единиц обладает четкой региональной отнесенностью и не может употребляться для обозначения объектов за пределами конкретного региона, поскольку использование данной единицы вне соответствующего «географического контекста» не имеет смысла.

К этой же группе следует отнести названия пород рыбы, являющихся объектом традиционного промысла в Сибири: *кета*, *нярка/нерка*, *кижуч*, *горбуша*, *чавыча*<sup>8</sup>, наименования животных, присущих этому региону: *ирбис (сибирский барс)*, *изюбр (благородный олень)*, *нерпа (байкальский тюлень)*, *кабарга*, *стерх*. Функциональная ограниченность таких семем ярко проявляется при сопоставлении их с единицами, описывающими природный мир в другом регионе: *кипарис*, *кедр*, *крымская роза*, *крымский лук*, *лаванда*, *черноморская афалина*, *катран*.

Значительной по объему является и группа этнографических реалий, характеризующих быт и культуру региона, поскольку сюда входят пища, напитки, постройки, предприятия, одежда, жилье, мебель, посуда, наименования понятий искусства и культуры, обряды, меры, деньги. Таким образом, номинативные единицы, репрезентирующие данную группу, функционируют в сфере бытовых и ценностных отношений и в их содержании легко вычленяются семы, названные А. Н. Рудяковым коллективоцентристскими. Например, в русском языке на территории Республики Крым широко используются заимствованные единицы для обозначения реалий из гастрономической сферы: *бурак*, *варенец*, *гарбуз*, *горилка*, *кавун*, *кисляк*, *лепешка*, *самса*, *пахлава*, *янтых*; построек и жилья: *корчма*, *майдан*, *хата*, *тандыр*, *дастархан*.

Многие из перечисленных выше единиц на первый взгляд не обладают региональной маркированностью и представляют собой более или менее известные наименования, однако, как отмечают отечественные и зарубежные исследователи, такая интерпретация является следствием стремления носителя языка объяснять неизвестное через известное, объ-



едина в одну группу те единицы, которые ему представляются похожими. Но семантическое наполнение данных единиц существенно различается, что может быть установлено только в результате научного анализа (в этом отношении интересны, в частности, наблюдения В. И. Беликова).

Реалии, отражающие административно-территориальное устройство (названия организаций и органов и представителей власти т. п.) также представляют собой достаточно обширную группу. Например, для крымчан долгое время сохраняли особую актуальность такие единицы, как *Верховная Рада, городской голова, оранжевый, бютовец, регионал, Майдан и др.* Сегодня эта группа пополнилась новыми единицами: *блэкаут, референдум, крымская весна, вежливые люди.* Значимость всех перечисленных единиц становится отчетливой только в историко-культурном контексте Крыма, хотя они известны далеко за пределами полуострова. Пожалуй, наиболее ярким примером является *блэкаут*, поскольку под ним понимается достаточно долгий период, в течение которого жители Крыма были вынуждены перестроить свою жизнь в условиях почти полного отсутствия электроэнергии.

Очевидно, приведенные примеры не исчерпывают всех возможных случаев функционирования регионально маркированных номинативных единиц, однако они позволяют увидеть, что на территории современной России достаточно системно проявляется дифференциация между формами существования русского языка, которая в большой степени обусловлена экстралингвистическими факторами, так как реалии окружающего мира, особенности быта, социальной и культурной жизни в разных регионах с необходимостью находят отражение в языке и посредством этого включаются в картину мира носителей этого языка.

Несмотря на то что многие единицы, обозначающие так называемые реалии, могут функционировать за пределами конкретного региона, при этом они имеют свою специфику. А ряд номинативных единиц может оказаться непонятным носителям одного языка (ср. русский язык в Крыму, в Сибири, на Кавказе и др.). Безусловно, главной характеристикой регионализма является тот смысловой компонент, который отражает картину мира отдельного региона и таких фрагментов апперцепционной базы, которые имеют расхождения у носителей одного языка в разных региональных и культурных условиях. На основе выделения такого компонента можно говорить о закономерностях функционирования регионально маркированных номинативных единиц в коммуникативной практике носителей определенной формы языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian. Helsinki, 2010. 457 с.

<sup>2</sup> *Перехвальская Е. В.* Русские пиджины. СПб: Алетейя, 2008. 363 с.



<sup>3</sup> Рудяков А. Н. Георусистика: русский язык в глобальном мире. М.: «ЛЕКСРУС», 2016. 392 с.

<sup>4</sup> Беликов В. И. Стереотипы в понимании литературной нормы // Стереотипы в языке, коммуникации и культуре. М.: РГГУ, 2009. С. 357–377.

<sup>5</sup> Опыт аспектного анализа регионального языкового материала (на примере Белгородской области) / кол. моногр.; под ред. Т. Ф. Новиковой. Белгород: ИПК НИУ «БелГУ», 2011. 228 с.

<sup>6</sup> Дорофеев Ю. В. Лингвистический функционализм и вариантность языка: монография. Симферополь: «Таврида», 2012. 306 с.

<sup>7</sup> Новикова Т. Ф. Регионализмы как единицы языка с национально-культурным компонентом значения // Фразеология и когнитивистика: материалы I Междунар. науч. конф. в 2 т. Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. Т. 2. С. 256–262.

<sup>8</sup> Резвухина Ю. А. Колымские регионализмы переходной эпохи (Краткий словарь колымской региональной лексики 20-х годов XX века): словарь. Магадан: СВГУ, 2014. 39 с.

**Dorofeev Y. V.**

*Crimean Republican Institute of Postgraduate Teacher Education, Russia*

#### **ON THE FUNCTIONING OF REGIONALLY MARKED NOMINATIVE UNITS**

The article is devoted to the problem of functioning, description and classification of nominative units, the content of which highlights regional components of meaning. The theoretical basis of the study are the works in the field of cultural linguistics, regional studies and functional semantics. Regionally labeled units are considered as a means of differentiating carriers of the same language in different conditions.

*Keywords:* nominative unit; regiolect; sphere of functioning; lexicography.

**Еленевская Мария Николаевна**

*Университет Технион, Израиль*

ymaria@technion.ac.il

**Протасова Екатерина Юрьевна**

*Хельсинкский университет, Финляндия*

ekaterina.protassova@helsinki.fi

**Шайбакова Дамина Дисенгалиевна**

*Казахский национальный педагогический  
университет им. Абая, Казахстан*

daminalshaibakova@gmail.com

## **ИДЕЯ ПЛЮРИЦЕНТРИЧНОСТИ И РУССКИЙ ЯЗЫК**

Сравнивая распространенность русского и других мировых языков, мы задумываемся о том, можно ли применить к ним модель плюрицентричности, будет ли это уместно, выгодно и адекватно. Для русского языка долгое время предлагалась централизованная норма. В последнее время речь идет о пересмотре нормативных ограничений внутри России. Было бы уместно создать в каждой стране, где живут и пользуются русским языком русскоязычные, свою комиссию по местной норме? Она могла бы предложить дополнения к общей норме.

*Ключевые слова:* плюрицентризм; мировые языки; местная и общая норма; региолект; этнолект.

Все крупные мировые языки считаются плюрицентричными прежде всего потому, что для них в каждой стране, где они используются, действуют особые нормы на всех уровнях языковой системы, от фонетики и интонации до прагматики и создания текстов. Количество отклонений от канона может быть совсем небольшим или очень значительным. Впервые о плюрицентричности немецкого языка заговорил Х. Клосс<sup>1</sup>, когда выяснилось, что обнаруживаются не только исторически сложившиеся немецкие диалекты, но и варианты немецкого языка в разных странах, в том числе в таких, куда была активная эмиграция.

Теоретик плюрицентричности языков, австралийский ученый М. Клайн<sup>2</sup> относил русский язык к числу распространённых в мире и имеющих несколько центров существования. Такой же точки зрения придерживаются исследователи, работающие под руководством Р. Мура<sup>3</sup>. В этом коллективе наиболее очевидные, по мнению авторов, случаями плюрицентризма применительно к русскому языку считаются варианты, бытующие в Беларуси, Казахстане, Украине. В совокупность важных для команды профессора Мура признаков полицентризма входят установки носителей языка по отношению к собственной речи (кажется ли она им правильной или неправильной), кодификация (хотя

бы элементарные ее признаки), определенные права говорящих, закреплённость особенностей языка в письменной речи, например в учебниках, словарях, грамматиках, использование языка в разных условиях — в театре, литературе (прозе, поэзии, публицистике), журналистике, науке, общественной жизни, а не только в узком кругу семьи. Таким образом, если эти атрибуты присутствуют (скажем, коллективы авторов, проживающих в данной стране или на данной территории, сами пишут школьные учебники, опираясь на местные реалии, или учат иностранцев тому языку, на котором говорят сами, и создают для этого пособия), это уже признак плюрицентричности.

Создавая модель плюрицентрического языка, коллектив под руководством Д. Шайбаковой<sup>4</sup> рассмотрел разнообразные варианты распространения одних и тех же языков в разных государствах мира, их защиту и адаптационные механизмы, а также реальное положение русского языка в мире: его при- и трансграничные связи, геополитически вынужденные варианты бытования (причины и специфику различий), ареал распространения, исторические и современные контакты с другими языками (заимствования, кальки, взаимное влияние), формы существования (устные и письменные), законодательство и т. п. Было предложено описание функциональных характеристик плюрицентрических языков и в этом свете проанализирована ситуация с русским языком. В качестве аргументов для признания данного статуса были перечислены наличие нескольких центров развития, несовпадение этнической принадлежности и языка, значительные расхождения в лексике, словообразовании, изменение коммуникативных норм и пиджинизация. Отмечалось, что грамматические различия в литературных произведениях незначительны, но, конечно, в самих этнолектах (т. е. в относительно устойчивых вариантах, которыми пользуются лица, принадлежащие к определенному этносу) могут быть очень большими. На русском языке часто общаются между собой представители разных этносов. В то же время при наличии корпусных методов оценки значительных объемов создаваемых на региолектах текстов можно было бы показать, велики ли расхождения между языковыми разновидностями.

Остается вопрос о том, входит ли этнолект в региолект, нужно ли добавлять в объем изучаемого корпуса ученические разновидности русского языка, речевые произведения, полученные от носителей русского как второго, от тех, кто находится под влиянием аттриции, а также «замороженные» (фоссилизированные) варианты. Безусловно, все носители русского языка вне монолингвального мира в той или иной степени двуязычны, однако и жители метрополии находятся под влиянием других языков, прежде всего английского, а, как было установлено во многих трудах классиков эмигрантологии (в частности, М. Я. Гловинской и Е. А. Земской), изменения, происходящие в русском языке в диаспоре,

как правило, потом случаются и в русском языке в России. Эта интересная закономерность, которая в очередной раз показывает, что язык — не застывшая, а динамическая сущность, которую невозможно привязать к искусственной норме. Отсюда и необходимость постоянно следить за особенностями русского языка в реальном употреблении, где бы оно ни имело места.

При общих центростремительных тенденциях русской культуры наряду с классической нормой встречается разнообразие местных изводов. По подсчетам Т. Камуселла, уже сейчас по крайней мере в 20 случаях возможен переход на собственные нормы русского языка<sup>5</sup>. Всегда имеется опция рассматривать политические аспекты единого русского языка как потенциал к их объединению, а территориальное разнообразие — к сосредоточенности на локальных вариантах как признаках принадлежности к малой родине. Независимость и свобода говорящих возможны, в частности, в условиях пренебрежения некоторыми правилами. В России известны этнолекты и региолекты русского языка, а за ее пределами такие случаи, как использование русского языка как государственного, официального, лингва франка, языка-посредника, языка межнационального общения, языка исторического, экстратерриториального, территориального меньшинства, языка иммигрантской группы, иностранного и т. п. — со всеми вытекающими из этого последствиями<sup>6</sup>.

Массивность задач, стоящих перед любым мировым языком, заключается, в частности, в обслуживании разных политических систем, жизнеустройств, законодательств, климатических явлений, традиций и т. п. Богатство и гибкость языка позволяют применять его в далеко отстоящих друг от друга культурах, выражать с его помощью разные ценности. Плюрицентричность подразумевает существование множественной идентичности, особое отношение к своему варианту языка, самосознание как говорящего на языковой разновидности, дистанцирование от тех, кто говорит на этом же языке как-то иначе, при очевидном желании общения на нем с представителями других разновидностей, ощущении возможности взаимопонимания<sup>7</sup>.

В настоящее время парадигма плюрицентричности оказалась модным направлением, и поэтому мы обращаемся к этой идее для того, чтобы понять, насколько выгодно, уместно и удобно ею пользоваться для описания русского языка. Накоплено достаточно фактов, позволяющих считать, что в диаспоральном русском языке происходят значительные изменения по сравнению с языком метрополии, и все же до сих пор вызывает сомнения тот факт, что все они повторяющиеся, одинаковые и систематичные. Кроме того, бытование русского языка на территории различных государств многоярусно: от наследников обитателей первых поселений, часто староверческих, по всем волнам русскоязычной эмиграции вплоть до последней — связанной с работой и учебой. Исследо-

вания показывают, что под влиянием языка окружения и из-за слабости определенных мест самого языка в русском действительно происходят регулярные изменения одного и того же характера. Более того, некоторые из них наблюдаются в разных странах, например, обозначения *большая сестра* — *маленький брат* вместо *старшая сестра* — *младший брат* в контакте с европейскими языками и *сестренка* — *братишка* с этим же значением в тюркоязычном окружении.

На официальном уровне в русский язык приходят наименования органов власти, праздников, бюрократических документов, географических объектов, урбанонимов, а также всех тех вещей, на которых, говоря в общем виде, есть надписи, в частности, продуктов питания, лекарств, зданий, печатных органов, билетов, карточек, определенных товаров и т. п. Частотность здесь не так важна, как сам образ предмета, который может выглядеть своеобразно. Если человек, живущий вне центра употребления русского языка, столкнулся с чем-то, названия чего он не знает, он либо придумывает свое название, либо пользуется заимствованием. Так было, например, у белоэмигрантов, когда в обиходе появились колготки; в 1970-х, когда начали пользоваться кондиционерами; в начале 1990-х, когда пришли микроволновые печи. По лексике можно узнать, в какой момент эмигрант выехал из России, использует ли он местные или привезенные с собой слова. В то же время есть и другая тенденция. В России говорят о Рождестве 7 января как о русском празднике, а то, что отмечается 25 декабря, называют *католическим рождеством* или *Кристмасом*. Иными словами, заимствуется неточный образ, извлекаемый из российских телепередач и, возможно, открыток, песен и фильмов, в то время как, например, Православная церковь Финляндии отмечает этот праздник 25 декабря вместе с Лютеранской церковью и называет его *Йоулу* или *Йул* (по-фински или по-шведски). Разумеется, все экзотизмы естественным образом должны входить в русский язык в любом его варианте (иногда они адаптируются к системе, а иногда остаются несогласованными, выделяющимися фонетически и грамматически вкраплениями). Однако и здесь бывает так, что особые ревнители русского языка стараются придумать свое, русифицированное обозначение для общеупотребительного термина.

Интересно отметить, что относительная «чистота» русского языка зарубежья не может быть поддержана именно потому, что язык метрополии столь разнообразен. Неоднократно приходилось слышать от неисконных носителей русского языка (выучивших его как второй), что в их стране русский язык «чистый, без диалектов». В таком утверждении сквозит устаревшая парадигма отношения к диалектам как к чему-то «грязному» и недоверие к собственным меньшинствам (ведь практически в каждой стране есть старые поселенцы русского происхождения). Да и речь вторичных носителей русского языка, даже если они учились

по классическим учебникам, не может быть свободна от ошибок, хотя это они не считают недостатком, заслуживающим внимания.

За пределами России сложилась такая ситуация, что в конгломерате говорящих по-русски нет, вообще говоря, такого единства, которое было бы основанием для описания данного варианта как целостного. В России он есть постольку, поскольку есть стандартные учебники, словари и грамматики русского языка. Однако более существенно то, что говорящие по-русски вне России привыкли слышать русский язык вторичных носителей с определенными ошибками и приспособливают свою речь к коммуникации с ними, т. е. русскоязычный фон иной, чем в России. Билингвизм, как известно, измеряется по двойной шкале владения двумя языками, на которой оба языка могут быть как развитыми одинаково, так и находиться в противофазе или быть развитыми неполностью (письменная, устная речь и коммуникация измеряются по отдельности). Общение билингвов между собой порождает особый вариант языка, где ошибки не подчеркиваются и не исправляются, но где общающиеся ищут взаимопонимания, для достижения которого все способы хороши.

В разных странах русский язык в разных объемах изучается, описывается, преподается, пользуется поддержкой, вызывает интерес или отторжение у местного населения. Работа с языком — важная часть плюрицентризма потому, что осмысление совершаемых над языком операций приводит к его «одомашниванию», превращению в более близкий для самосознания предмет, собственный, не чужой, когда не упрекают в том, что делаешь ошибки, что у тебя неправильная интонация, что по-русски «так не говорят». Соответственно, если объектом изучения является именно местный вариант языка, то идея плюрицентризма торжествует.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Kloss H.* Die Entwicklung neuen germanischen Kultursprachen. 2. Aufl. Düsseldorf: Schwann, 1978. 463 S.

<sup>2</sup> *Pluricentric Languages: Differing Norms in Different Nations* / ed. by M. Clyne. Berlin: Mouton de Gruyter. vi + 481 pp.

<sup>3</sup> *Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture* / ed. by R. Muhr. Frankfurt/M.: Lang, 2012. 498 pp.; *Exploring Linguistic Standards in Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages* / ed. by R. Muhr et al. Frankfurt/M.: Lang, 2013. 484 pp.; *Pluricentric Languages: New Perspectives in Theory and Description* / ed. by R. Muhr, D. Marley et al. Wien: Lang, 2015. 318 pp.

<sup>4</sup> *Плюрицентрические языки: Справочно-аналитические материалы* / под ред. Д. Д. Шайбаковой, А. Д. Маймаковой, С. А. Мейрамовой. Алматы: Ұлағат, 2016. 244 с.; *Плюрицентрические языки в исследовательских моделях* / под ред. Д. Д. Шайбаковой. Алматы: Копитек, 2017. 227 с.

<sup>5</sup> *Kamusella T.* Russian: A monocentric or a pluricentric language? // *Colloquia Humanistica*, 2018, 7. P. 153–196.

<sup>6</sup> *Русскоязычный человек в иноязычном окружении* / под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой. Helsinki: University of Helsinki, 2004. 266 pp.; *Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian* / ed. by A. Mustajoki, E. Protassova, N. Vakhtin. Helsinki: University of Helsinki, 2010. 457 pp.; *Ошибки и многоязычие* / ed. by

A. Nikunlassi, E. Protassova. Helsinki: University of Helsinki, 2014. 320 pp.; Russian Language in the Multilingual World / ed. by A. Nikunlassi, E. Protassova. Helsinki: University of Helsinki, 2019 (in preparation).

<sup>7</sup> *Yelenevskaya M., Protassova E.* Global Russian: between decline and revitalization // Russian Journal of Communication, 7(2). P. 139–149; *Protassova E., Yelenevskaya M.* Stable/variable Russian, its standardization and pluricentrism // ed. by C. Noack. Edinburgh: Edinburgh University Press (in preparation).

**Yelenevskaya M. N.**

*Technion University, Israel*

**Protassova E. Y.**

*University of Helsinki, Finland*

**Shaibakova D. D.**

*Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan*

## **THE PLURICENTRIC CONCEPT AND THE RUSSIAN LANGUAGE**

Comparing the spread of Russian and other world languages, the authors offer application of the pluricentric model to each case, and ask, could it be appropriate, profitable and adequate? The Russian language has had a centralized norm for a long period. In the last time, in Russia itself, the normative restrictions inside the norm were under revision. Could it be plausible to create a committee on the local norm in every country where Russian-speakers live and the Russian language is used? This paradigm could propose amendments to the common norm.

*Keywords:* pluricentricity; world languages; local and common norm; regiolect; ethnolect.

## **СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ «ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЯЗЫК» И «ЯЗЫК ГОСУДАРСТВА»**

В статье рассмотрено соотношение понятий «государственный язык» и «язык государства» по отношению к русскому. Описан вариант особого государственного языка как единства трех стилей официально-делового стиля русского языка, который существует в составе языка государства, опирающегося на общенародный русский язык. Предложена концепция создания единого «Свода русского языка».

*Ключевые слова:* государственный язык; язык государства и общенародный язык; нон-вояз; Свод русского языка.

Мы встречаемся в важнейших документах, например в Конституции РФ, с понятием «государственный язык», при этом не можем сказать точно, что это за язык и где этот язык описан: академическая грамматика вряд ли ему соответствует, поскольку в силу научности превосходит его потребности описания как пособия для владения языком, а школьная грамматика вряд ли достаточна для описания этого языка в полном объеме. Так же не ясно, какой из словарей (если он существует) отражает лексическое богатство русского языка как государственного. Создается парадоксальная ситуация, когда государственный язык точно есть, а его особое и специальное описание отсутствует, отсутствует также словарь государственного языка с его определенным объемом, поэтому не вполне понятно, на каком основании следует организовать обучение и тестирование сотрудников административного аппарата на владение государственным языком — а это обязательный атрибут функционирования государства еще со времен древнего Китая.

Возможно, все дело в терминах, и мы должны говорить о разных вариантах языка: о русском языке как языке государства «Российская федерация», с одной стороны, и о русском языке государственного аппарата РФ, на котором государство общается с гражданами. Если это так, то вопрос решается просто: первый вариант русского языка государства включает в себя весь объем русского языка во всем его многообразии, и такой язык в научном варианте описан в академической грамматике (в дескрипции), а в прескрипции очень скупо описан в «Правилах русской орфографии и пунктуации» 1956 года<sup>1</sup>, что касается орфоэпии, то полно она описана в «Большом орфоэпическом словаре русского языка»<sup>2</sup>.

Если говорить о государственном русском языке во втором смысле как о языке, на котором государство общается со своими гражданами, то вопрос также решается очень просто, т. к. это не что иное, как официально-деловой функциональный стиль русскоязычной дискурсивной практики.



Можно утверждать, что русский язык наших дней представляет собой своеобразную мозаику, иллюстрирующую теорию трех стилей М. В. Ломоносова. Стилистика любого языка в качестве основного объекта изучения имеет стиль, который соотносится не только с языком, но и с речью (и в полной степени — с дискурсом). В наиболее общем виде стиль можно определить как совокупность речевых стратегий отбора языкового материала из парадигмы всех возможных фонетических, лексических и грамматических вариантов в рамках лингвистической компетенции языковой личности, ориентированных на целесообразное использование языковых средств в полном объеме лингвистического оформления текста и дискурса в практике коммуникации.

М. В. Ломоносов, основываясь на традиции риторики XVII–XVIII веков, связал стиль с образом и личностью оратора. Подчеркнем, что учение о стиле, т. е. об эвфонии, ритме, тропах и фигурах публичной речи, получило большое развитие в искусстве красноречия в конце XVII — начале и середине XVIII века, при этом утверждение, что «стиль — это человек» приобрело особую популярность именно в эту эпоху. Фактически такое представление можно считать начальным этапом антропоцентрической лингвистики, столь актуальной в наше время. Таким образом, М. В. Ломоносов перенес на почву русской филологии учение о трех стилях речи, существовавшее в риторике задолго до него<sup>3</sup>.

В теории стилистики теория трех стилей М. В. Ломоносова, разработанная более трех столетий назад, стоит особняком. Следует сказать, что эта теория в стилистической науке не сочетается и не согласуется с теорией функциональных стилей, разработанной уже в XX веке (труды Ш. Балли, В. В. Виноградова, Г. О. Винокура, Б. Гавранка, В. Мукаржовского, К. Гаузенбласа и др.). Мы считаем, что эту рассогласованность можно легко преодолеть для пользы и обогащения общей теории стилистики и понимания проблемы государственного русского языка и языка государства РФ.

Три штиля М. В. Ломоносова можно мультиплицировать (умножить) на пять функциональных стилей русского (да и любого другого) языка и получить в результате для каждого функционального стиля три языковых «штиля» — полученную в результате форму описания можно назвать мультистилистикой, которая теоретически может включать в себя пятнадцать возможных вариантов, т. е. стилей речи — по три для каждого функционального стиля<sup>4</sup>. Но для наших рассуждений важно рассмотреть три штиля официально-делового стиля русскоязычной дискурсивной практики.

Итак, что можно включить в объем государственного русского языка в понимании языка, которым государство традиционно общается со своими гражданами? В этот объем входят совершенно очевидно три штиля официально-делового функционального стиля русского языка.

Высокий штиль официально-делового стиля речи характерен для общения государственных деятелей и дипломатов на межгосударственном

и внутригосударственном уровне (тексты нот, заявлений, деклараций, и т. д.), а также написания и произнесения важнейших актов государства (обращений президента, ранее — императора, еще ранее — царя и т. д.). Для производства текста высокого штиля из всего богатства русского языка отбираются фонетические, лексические и грамматические элементы, характеризующиеся полнотой, ясностью, выразительностью, например, для составления текста деклараций, важнейших законодательных инициатив и т. д. отбираются в том числе и лексемы «высокопарного» оттенка, фонетический стиль характеризуется максимальной четкостью произнесения, синтаксически конструкция усложнена и богата, даже витеевата. В таких текстах можно встретить, например, лексемы: *ваше высокопревосходительство, достопочтимые дамы и господа, всецело ваш* и т. д., но в любом случае лексический состав будет нести на себе отпечаток канцелярии, характеризоваться определенным канцелярским налетом, включать в себя прямые канцеляризмы.

Примером текста высокого штиля может служить обращение Николая II в преддверии 1916 года: «Минул 1915 год, полный самоотверженных подвигов моих славных войск. В тяжелой борьбе с врагом, сильным числом и богатым всеми средствами, они истомили его и своею грудью, как непреодолимым щитом родины, остановили вражеское нашествие. В преддверии Нового 1916 года я шлю вам привет, мои доблестные воины. Сердцем и мыслями я с вами в боях и окопах, призывая помощь Всевышнего на ваши труды, доблести и мужество».

В данном тексте заметны высокопарные обороты типа «истомили его своей грудью», которые делают этот текст отчасти гибридным за счет привлечения средств публицистического стиля.

Средний штиль официально-делового стиля характерен для документооборота министерского и ведомственного характера, т. е. для составления и написания документов внутри департаментов, министерской документации внутри страны (текст постановлений, документов, приказов и т. д.) и т. д. Приведем в качестве примера примечательный приказ министра образования РФ:

*Приказ Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357)*

*В соответствии с пунктом 5.2.8 Положения о Министерстве образования и науки Российской Федерации (Собрание законодательства Российской Федерации, 2009, № 9, ст. 1110), приказываю:*

*1. Утвердить прилагаемый федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2. Ввести в действие с 1 января 2010 г. федеральный государственный образовательный стандарт, утвержденный настоящим Приказом.*

*Министр А. Фурсенко.*

В данном тексте наличествуют официальные и даже канцелярские лексемы, синтаксис прост, но штампован на уровне словосочетаний («ввести в действие», «настоящим приказом» и т. д.). К среднему штилю

относятся также руководства, циркуляры, приказы разного рода учреждений — от министерств до районных управ.

Низкий штиль характерен для творчества гражданских лиц, обращающихся в государственные и официальные органы власти, произвольных заявлений граждан, докладных и служебных записок студентов в деканат и т. д. Для такого штиля характерны лексически сниженные варианты, элементы неуместного канцелярита и фразеологизация простых предикатов (*осуществил ряд действенных мер физического характера по отношению к воспитуемому*) и т. д. Очень нередки в таких дискурсах и курьезные случаи. Приведем пример отчета ГИБДД: «Оба водителя, виновники аварии, выскочили из своих машин и начали доказывать друг другу свою правоту технически, а именно гаечными ключами» или «Следствием установлено, что потерпевшей является беременная корова, принадлежащая гражданке Н., которую сбила ехавшая с превышением скорости автомашина ВАЗ-2106, которая тут же на месте выкинула и сдохла».

Государственный язык как язык государственных органов при тотальном доминировании государства иногда стремился превратиться в кастовый. В предельном случае государство способно выработать для коммуникации со своими гражданами особый язык, и такой лингвосоциальный эксперимент был осуществлен в СССР, когда был создан особый подъязык, который получил название «новояз» (термин Оруэлла из книги «1984»). Классический новояз функционировал в 30–70 годы, в остаточном виде сохранялся в документах КПСС и партийных изданиях вплоть до последнего партийного съезда. В «Википедии» можно обнаружить описание новояза, которое представляется наиболее адекватным<sup>5</sup>. Характерным является тот факт, что при расслоении общества и обособлении партноменклатуры и возникновении кастового государственного языка он не получал особого лингвистического описания и не опирался на какие-либо учебники и словари. Например, мы не можем указать на какие-либо учебники и словари такого «ультрагосударственного» языка, как русский новояз. Такой новояз полностью перестал функционировать в 90-е годы, и ему на смену пришел нормальный государственный русский язык как язык государственных органов, основанный на стилистически расширенном варианте общенародного языка. Фактически, мы не сильно погрешим против истины, если будем утверждать, что русский язык как язык государственных органов — это официально-деловое «троештилие» как вариант русского литературного языка, основанное на школьной грамматике русского языка со значительным расширением в сфере фонетики, грамматики и лексики. Таким образом, можно констатировать, что государство в целом стремится коммуницировать со своими гражданами на понятном общенародном языке, но используя «официалит» как неминуемый маркер стиля и штилей, придающий коммуникации официальный характер.

Все вышесказанное накладывает серьезный отпечаток на важнейшую проблему, которую поднял руководитель фонда «Русский мир» депутат ГД РФ В. А. Никонов — это создание единого учебника русского языка. Поддерживая саму идею, отметим, что речь первоначально должна идти об адекватном и общепринятом описании русского языка, которое может стать основой для единого учебника русского языка. Адекватное и общепринятое описание русского языка остается актуальнейшей проблемой русистики нашего времени. Действительно, если «синергия» (или «энергейя») языка представляет собой единство дескрипции и прескрипции, то на основе адекватного и общепринятого описания русского языка как плода коллективного труда русистов (например, под эгидой МАПРЯЛ) можно будет создать прескриптивный Свод, т. е. в дополнение к «Своду правил русской орфографии и пунктуации» (1956) создать «Свод русского языка» как описание «стилистически расслоенных объемов» русского языка, в которые входят: 1) «Сводный словарь русского языка», в который можно поместить все частотные слова из НКРЯ (выделив частотный словник) — с учетом вариантов штиля; 2) «Свод правил русского письма», расширив и уточнив орфограммы и пунктуаграммы русского языка в проекции трех штилей письменной речи; 3) «Свод правил русской речи» (орфоэпический словарь с включением возможных вариантов произнесения в рамках трех штилей русской речи). Такой может быть стратегическая задача русистики настоящего времени.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Правила русской орфографии и пунктуации. М: Изд-во АН СССР, 1956.

<sup>2</sup> Каленчук М. Л., Касаткин Л. Л., Касаткина Р. Ф. Большой орфоэпический словарь русского языка. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. 1008 с.

<sup>3</sup> Ломоносов М. В. О пользе книг церковных. Полное собрание сочинений. Т. 7. Труды по филологии. М. 1952. С. 588–589.

<sup>4</sup> Киров Е. Ф. Мультистилистика. // Сб. Статей научной конференции «Актуальные проблемы обучения русскому языку. 11» / отв. Ред. Ева Маленова. Изд-во Масарикова университета в Брно. Брно. 2014. С. 317–323. См. также: Киров Е. Ф. Стилистическая парадигма русского языка // Русский язык за рубежом/ 2016. № 5. С. 93–99.

<sup>5</sup> <https://ru.wikipedia.org/wiki/Новояз>

**Kirov E. F.**

*Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia*

#### VALUE CONCEPTS OF “STATE LANGUAGE” AND “LANGUAGE OF STATE”

The article discusses the relationship between the concepts of “state language” and “language of state” in relation to Russian, and describes a variant of a special state language as the unity of the three styles of the official business style of the Russian language, which exists as part of the language of the state, based on the common Russian language. The concept of creating a single “Code of the Russian language” is proposed.

*Keywords:* state language; language of state and national language; newspeak; Russian Code.

## ЭПИГРАФИКА АСТАНЫ: ОСОБЕННОСТИ ГОРОДСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ

Статья посвящена проблеме современной городской коммуникации. На примере Астаны автор продолжает исследовать процессы наименования городских объектов — предприятий сферы торговли и обслуживания, выявлять особенности письменных жанров эпиграфики столичного города — различных плакатов нерекламного типа.

*Ключевые слова:* эпиграфика; эмпоронимы; способы номинации городских объектов.

Современная эпиграфика Астаны, являясь частью эстетики молодой столицы Казахстана, отражает не только «языковой вкус» и культурное самосознание столичного горожанина, но и способна «фиксировать переменчивую картину социальной жизни города»<sup>1</sup>. В этом аспекте нас интересуют такие жанры городской эпиграфики, как вывески с названиями предприятий торговли и сферы услуг (магазинов, салонов, аптек, ресторанов, кафе, баров и т. п.), тексты плакатов и рекламных щитов, регламентирующих отношения между городом и горожанином.

Социальная эпиграфика, являясь «речевым воплощением взаимодействия между городскими властями и жителями города»<sup>2</sup>, в значительной степени характеризует языковой облик столицы и во многом определяет настроение самих горожан. В Астане преобладает эпиграфика с так называемой фатической коммуникацией. Особенно заметны плакаты с открытками-поздравлениями, пожеланиями, признаниями в любви к городу, адресованными столичным жителям: «С Днем столицы!», «С днем рождения, Астана!», «Мой любимый город!», «Любимая столица», «С любовью, Астана!», «Мы любим наш город», «Мира, добра и радости тебе, Астана!». В подобных случаях, как нам представляется, в роли адресанта выступает не столько администрация города, сколько сам горожанин, который по праву гордится «*Столицей, рожденной на благо всей страны*», как справедливо гласит плакат на одной из центральных магистралей города — проспекте Республики.

К празднованию 20-летия Астаны город украшали плакаты, которые, отражая новые системы ценностей, способствуют консолидации казахстанского общества: «Астана — центр глобальных инициатив», «Астана — перекресток мира и согласия», «Астана — воплощение идей президента и результата труда всего народа Казахстана», «Астана — столица великой степи».

Социальному взаимодействию горожан, воспитанию уважения к родному городу и его жителям способствует и такой жанр городской

эпиграфики, который условно называем как плакат-газета. Это большие красочные растяжки, билборды, баннеры, которые на примере истории конкретных людей, добившихся в жизни высоких результатов, пропагандируют культ знаний, успешности, продвижение идей. Такие плакаты, объединенные единой тематикой «100 новых лиц Казахстана», рассказывают о достижениях в спорте, бизнесе, науке, культуре, общественной работе казахстанцев разных социальных и возрастных групп. Например: «Алтаев Даурен — участковый полицейский, который вынес из горящей квартиры четверых детей»; «Магжан Сагинбаев — первый казахстанец, кто совершил кругосветное путешествие»; Елена Дмитриенко возглавляет Республиканский союз детских общественных организаций, одна из первых разработала методики детского движения». Нам представляется, что яркий вербальный и фотографический ряд подобных плакатов весьма успешно сменил сегодня наглядную агитацию советского времени из цикла «Да здравствует...».

В социальной эпиграфике Астаны также особо выделяются тексты, пропагандирующие любовь к природе, призыв к сохранению ее в первозданном виде. Например: «Чистые небо, земля и вода самыми ценными будут всегда», «Забота о будущем — сохранение живой природы», «Защита экологии — защита будущего», «Природа и жизнь, человечество и планета едины». Особенно актуальными такие плакаты были в период проведения международной выставки ЭКСПО-2017.

В коммуникативном пространстве Астаны значительное место занимают плакаты, посвященные празднованию Дня Победы. Лишенные особой лозунговости и призывности, свойственной советскому времени, эти плакаты представляют собой рассказ-повествование, который ведется от лица самого ветерана войны, участника тех памятных героических событий: «Когда кругом бушует хаос войны, трудно поверить, что настанут такие счастливые времена, как сегодня. Со мной рядом внуки и правнуки. Николай Шуликин, 91 год. Освобождал Чехословакию, Румынию, Венгрию. 3-й Украинский фронт» (Рекламный щит на улице Кажимукана). «Мы не плакали на войне, но сейчас без слез ее невозможно вспоминать. Николай Пшенко, 86 лет. Освобождал Белоруссию, Украину, Россию, Польшу, Германию, брал Берлин. 1-й Белорусский фронт» (Рекламный щит на проспекте Абылай-хана).

Менее популярна в Астане эпиграфика, ориентированная на конкретную категорию горожан. В качестве примера отдельного жанра подобной эпиграфики можно привести плакаты-призывы, обращенные к водителям: «Выбери свою скорость!», «Водитель, пропусти автобус! Спасибо!», «Пьяный водитель! Помни о своих близких!», к пешеходам: «Будь осторожен на дороге!» или к желающим оформить кредиты в банке: «Будь финансово грамотен. Будь финансово независим!», «Доверие — начало ответственности». Встречаются и так называемые ответ-

ные тексты, написанные от лица самого горожанина: «Мы выбираем спорт» (щит около спорткомплекса «Казахстан») или «Я выбираю свой безлимит» (на вывеске около салона сотовой связи «Билайн»); «Мы работаем до последнего покупателя» (рекламное объявление в супермаркете); «Мы скоро открываемся» (предупреждение об открытии магазина после ремонта). Нередко тексты, обращенные к горожанам от лица представителей определенной социальной группы, владельцев предприятий сферы услуг, например, носят рекламный характер: «Предоставь чек с Шаурмы на любую сумму и получи скидку 30%» (автоцентр «Фаворит»); «Мы самая большая автомойка в Астане! Обеспечиваем гарантию качества» (автомойка «Клаксон»).

Получает распространение в Астане и такой жанр городского плаката, как реплика. Как правило, эти мини-тексты размещаются на стеклах автомобилей и характеризуют отношение водителя к тому или иному событию: «Спасибо деду за победу», «Спасибо за лапочку-дочку». Нередко реплика репрезентирует текст-приглашение: «Эх, прокачу», «Довезу с ветерком» или предупреждение: «Попробуй, обгони», «Не сигналъ». Реже встречаются реплики-услуги: «Гарантирую качественный ремонт» или «Готов обменять, продать, выкупить автомобиль!». В целом подобные плакаты-реплики носят неофициальный характер, сопровождаются рекламной эпиграммой или специальным логотипом, красочным и броским.

К особому жанру городской эпиграфики мы относим вывески предприятий сферы торговли и услуг, характеризующие эмпоронию современной Астаны. Такие вывески, созданные по модели «номенклатурная номинация + имя», носят, как правило, официальный характер. Для Астаны, как любого мегаполиса, типичны номенклатурные наименования торговых предприятий: *магазин, павильон, торговый дом, торгово-развлекательный центр, торгово-развлекательный комплекс, салон, бутик, киоск*.

В последнее время заметное распространение получила и модель сложного наименования с компонентом *-маркет*: *гипермаркет, супермаркет, минимаркет, экомаркет, строймаркет, оптмаркет, спецмаркет*. Немало вывесок магазинов и других предприятий сферы услуг Астаны с первой частью *мега-*. Например, *Мега мойка* по улице Менгелик Ель, магазины *Мегаклимат* по улице Таулесыздык и *Мегаспорт* на Абая, торгово-развлекательные комплексы *Mega Silk Way*, который имеет неофициальное название «Город в городе», и Мега, прозванный горожанами «удобным». Такие гиперболизированные наименования имеют, на наш взгляд, ярко выраженный рекламный, «расхваливающий» характер. Семантику престижности и положительной оценки может нести и сам эмпороним в названиях таких, к примеру, магазинов мужской или женской одежды, как «*Дипломат*», «*Аристократ*», «*Леди*»,



книжных магазинов «*Книголюб*», «*Эрудит*». Ярко выраженный оценочный характер имеют наименования продовольственных магазинов «*Хороший*», «*Домашний*», магазина мебели «*Диванный рай*», автомоек «*Блеск*», «*Золотая*». Не менее пафосные и названия магазинов типа «*Все для всех*», «*Подарки для всех*», «*Парад кожи в Астане*».

Часто для наименования больших специализированных магазинов используются составные наименования с опорными словами *дом*, *мир*, *планета*, *вселенная*, *империя*. Например: *Планета электроники*, *Планета красок*, *Мир света*, *Аккумуляторный мир*, *Мир тканей*, *Мебельный дом*, *Дом обуви*, *Дом паркета*, *Дворец кожи*, *Вселенная ковров*, *Империя меха*. Это означает, что в языковое сознание астанчан все больше внедряются номенклатурные термины с семантикой «всеохватности», называющие такие объекты города, где можно не только все купить, но и развлечься, отдохнуть.

Нередко в вывесках предприятий торговли или сферы услуг используется пассивная, устаревшая лексика: *Церковная лавка*, *Обойная лавка*, *Лавка здоровья*, *Продуктовая лавка «Егоркино»*, *Трактирь «Медведь»*, *Трактир 777*, «*Лекарь*».

В Астане много магазинов, в названии которых отсутствует имя собственное: «*Продукты*», «*Овощи-фрукты*», «*Подарки*», «*Стройматериалы*», «*Офисная мебель*», «*Торговое оборудование*», «*Ткани*», «*Обои*», «*Канцтовары*», «*Кожа и меха*», «*Бижутерия*», «*Цветы*», «*Детская одежда и коляски*», «*Фурнитура*», «*Компьютеры и ноутбуки*», «*Одежда для будущих и кормящих мам*», «*Обувь*» и др. В подобных случаях эмпороним состоит из существительного с конкретной семантикой, обусловленной функциональным назначением предприятия торговли.

Большую группу составляют эмпоронимы с именами лиц, причем женские имена значительно преобладают в названиях цветочных ларьков и продовольственных магазинов, мужские — в наименованиях автоцентров и автомоек.

Актуальна для вывесок Астаны временная лексика, наименования этой группы в столичной эмпоронимии являются весьма продуктивными: магазины «*Апрель*», «*Октябрь*», «*Наурыз*», «*12 месяцев*», «*Весна*», «*5 минут*», «*25 часов*», «*24 часа*».

Эмпоронимы с локальной семантикой также составляют весьма многочисленную группу. Например: «*Оптика на Кенесары*», магазин «*Перекресток*», ресторан «*Узбечка на Иманова*», сеть магазинов «*Китайский квартал*», кафе «*Пинта на Ауэзова*», «*Гостиница на Лермонтова*», «*Аптека на Абылай-хана*», «*Московская автомойка*», которая находится по улице Московская, 15. Вместе с тем в лексике астанчан часто используются такие локальные наименования, как «*правый берег*» и «*левый берег*», которые четко оформляют оппозиции «старый город» — «новый город» или «свое» — «чужое». Свое — это все привыч-



ное, что находится на правом берегу Ишима, в районе старого центра, чужое означает новое, построенное на левом берегу, экзотическое, неосвоенное. Маркерами чужого являются и наименования, пришедшие в связи с переносом столицы в Астану: аптека, баня и магазин *«Рахат»*, торговый дом и бизнес-центр *«Алматы»*, ресторан, автомойка и спорткомплекс *«Алатау»*.

Часто в наименованиях объектов торговли и ресторанного бизнеса используются топонимы, связанные с географическим пространством Казахстана, бывших союзных республик и дальнего зарубежья. Например: магазины *«Туркестан»*, *«Кокшетау»*, *«Костанай»*, *«Шымкент»*, *«Алматы»*, *«Прага»*, бизнес-центры *«Москва»*, *«Санкт-Петербург»*, гостиницы *«Минск»*, *«София»*, рестораны *«Тифлис»*, *«Дариджани»*.

Не всегда словесные знаки на вывесках точно информируют о новом денотате — неизвестном объекте, которому присваивается новое имя. Так, по проспекту Абылай-хана аптека *«Джеми»*, названная по имени знакомой, с которой владелец аптеки учился когда-то в Америке, не имеет ничего общего со специализацией данного городского объекта. Не совсем удачным представляется эмпороним мебельного магазина и аптеки *«Феникс»*, вызывающий стойкие ассоциации с мифологической птицей, способной сжигать себя и затем возрождаться из пепла. Выбор эмпоронима *«Ника»* для названия магазинов, торгующих в Астане женской одеждой, мебелью и сотовыми телефонами, никак не связан «со специализацией» греческой богини победы. Антирекламным является и наименование стоматологической поликлиники *«Берлиоз»*, которая функционирует в районе старого железнодорожного вокзала. Оним *«Маленькая страна»*, мотивированный названием популярной песни о детстве, сообщает не об объекте, ориентированном на «детскость» (товары, услуги), а о парикмахерской, где нет никакого специализированного детского зала. По этой же причине не совсем удачными представляются и эмпоронимы *«Тон»* в названии магазина, торгующего мехами, *«Белка»* в наименовании автомойки, *«Дубль II»* и *«Каприз»* — в названии аптек.

Нередко, чтобы привлечь внимание, городским объектам даются шуточные наименования. Это эмпоронимы продуктовых магазинов *«Ням-ням»*, *«Салам-продукты»*, *«Берібар»*, *«У Барабашки»*, *«Баурсакофф»*, автомоек *«Министерство чистоты»*, *«На трех верблюдах»*, *«Тюбитейка»*, *«Мойдодыр»*, *«Ништяк»*, пивного кафе *«Пятый угол»*, пивных баров *«Толстый фраер»*, *«Толстый дядя»*, *«Толстый папа»*, *«Барин»*, *«Сивый мерин»*, ресторанов *«Павлин-мавлин»*, *«Бамбарбия Киргуду»*, *«Заправка»*, аптек *«Ваше здоровье»*, *«Жить здорово»*, *«Будь здоров»*.

Вывески магазинов часто содержат так называемые «рекламные диминутивы»: *Пивной барик*, *Конфетный дворик*, *Цветочный дворик*. Подобные оценочные дериваты традиционны в названиях магазинов

детских товаров и игрушек: «Солнышко», «Кроха», «Золотой ключик», «Дочки & сыночки», «Ключик и замочек» и др.

Встречаются случаи, когда вывески, помимо официальных наименований, включают неофициальные тексты, которые носят более эмоциональный характер и насыщены шутливыми комментариями: «Добрая аптека добавляет полвека», «То, что доктор прописал», «Открой свой вкус! Вкус здоровой жизни!», «Не ленись — поднимись, удивись и купи!», «Финский специалист по маслам — специально в Астане».

Анализ эмпоронимов, репрезентирующих языковой облик столицы, позволяет утверждать, что абсолютному большинству астанчан при назывании объектов или составлении специальных надписей, рекламных текстов и других разновидностей эпиграфики сопутствует чувство языкового вкуса — одного из важнейших качеств человека, показателя культурного уровня носителя языка. Вся эпиграфика Астаны — уличная, магазинная, транспортная, официальная и неофициальная, манифестирующая и ориентирующая — весьма корректна и стилистически выдержанна. На остановках, в автобусах, на стенах домов нет небрежных и фривольных наклеек, листовок, объявлений. Все это придает языковому портрету города особую неповторимость и интеллигентность.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Китайгородская М. В.* Активные социолингвистические процессы в сфере городских наименований: московские вывески // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / отв. ред. Л. П. Крысин. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 128.

<sup>2</sup> *Китайгородская М. В., Розанова Н. Н.* Современное городское общение: типы коммуникативных ситуаций и их жанровая реализация (на примерах Москвы) // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / отв. ред. Л. П. Крысин. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 116.

**Kotlyarova T. G.**

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Kazakhstan*

#### EPIGRAPHY OF ASTANA: PECULIARITIES OF URBAN NAMES

The article is devoted to the problem of modern urban communication. Using the example of Astana, the author continues to explore the processes of naming urban facilities, trade and service enterprises, in order to reveal the peculiarities of the written genres of the capital city epigraphy, various posters of non-advertising type.

Keywords: epigraphy; emporonims; ways of urban facilities' nomination.

## СОЦИОЛИНГВИСТИКА В РОССИИ: ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

Статья содержит описание этапов развития социолингвистического направления языкознания в России в XX веке. Представлены имена выдающихся российских учёных, их труды и теоретические достижения. Показано влияние политических причин на замедление социолингвистических исследований в 30–40-е годы. Подробно рассказывается о возрождении интереса к социолингвистике в 60–80-е годы XX века и анализируются новые методы социолингвистического анализа.

*Ключевые слова:* социолингвистика; дифференциация языка; социальные факторы; социальные диалекты.

Как известно, современная социолингвистика является междисциплинарным направлением и опирается на достижения социологии, лингвистики и психологии. Это сравнительно молодая наука: её начало приходится на вторую половину XIX — начало XX века.

Среди выдающихся представителей отечественных лингвистов проблемой «язык и общество» интересовались Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, А. А. Шахматов, А. А. Потебня, Н. В. Крушевский и др. В конце XIX века известный русский учёный

И. А. Бодуэн де Куртэн впервые обратил внимание на необходимость наряду с психологической изучать в языке и социальную сторону<sup>1</sup>.

Изучая социальные факторы, влияющие на язык, современные учёные рассматривают *социальную дифференциацию языка*. Какие социальные факторы отражаются в социальной дифференциации языка? Это социальный статус, образование, род занятий, возраст, пол, место жительства, тема, цель общения, канал коммуникации, ситуация, форма и характер общения. Влияние социальных факторов на речевое поведение человека создаёт *социальные диалекты*, что составляет — предметную область социальной лингвистики. Мы подробно исследовали это в нашей докторской диссертации «Социолингвистический анализ газеты» (СПбГУ 1984), описав примеры современных диалектов русского языка в российской прессе<sup>2</sup>.

Активное развитие социолингвистических изысканий в России начинается в 20-е годы XX века. В те годы российскими учёными употреблялись термины *социологическая лингвистика*, *социальная диалектология*<sup>3</sup>. Термин *социолингвистика* пришёл к нам с Запада<sup>4</sup>. Но в работах Е. Д. Поливанова, Г. О. Винокура, Я. Шафира, Р. О. Шор, В. Н. Волошинова, Н. М. Каринского, С. О. Карцевского, А. М. Селищева и других российских лингвистов в двадцатые годы изучались изменения в лекси-

ке и грамматике русского языка послереволюционной эпохи, фиксировались изменения в языке молодёжи и в языке интеллигенции. Особенно много внимания уделялось языку массовой печати, так как язык СМИ в нашей стране рассматривался в те годы как политическая проблема.

На всех съездах РКПб в первые годы Советской власти принимались резолюции о языке газеты. Это объяснялось общей неграмотностью рабочих и крестьян<sup>5</sup>, на которых и была рассчитана коммунистическая пропаганда в газетах ЦК РКПб «Беднота», «Правда» и «Крестьянская газета». Неслучайно социологи и психологи изучали восприятие газетного слова массовым читателем и давали рекомендации по дифференцированной пропаганде. Стиль письма читателя в «Крестьянскую газету» и в «Бедноту» становился камертоном стиля всего издания<sup>6</sup>.

Однако политическому руководству Советской России было опасно фиксировать дифференциацию общества и таким образом поощрять инакомыслие как во взглядах на развитие языка, так и во взглядах на развитие общества. В 30-е годы XX столетия многие из названных выше учёных были репрессированы, и «социологическая лингвистика» была изъята из научного поля российского языкознания, как изъяты кибернетика, генетика и психология. Труды российских учёных по социолингвистике переводились за рубежом на другие языки, а в российских вузах они не изучались.

Лишь после оттепели, в начале 70-х годов, вновь открылся путь к социолингвистическим исследованиям в России. Первыми ласточками стали монография А. Д. Швейцера<sup>7</sup> и сборник научных статей «Социально-лингвистические исследования» под редакцией Л. П. Крысина и Д. Н. Шмелёва<sup>8</sup>.

Монография А. Д. Швейцера познакомила российского читателя с базовыми вопросами социолингвистики, а сборник статей «Социально-лингвистические исследования», до сегодняшнего дня не утратив своей актуальности, показал методику изучения самых разнообразных социолингвистических проблем, изложенных в статьях таких выдающихся учёных, как У. Лабов и Эрвин-Трипп из США; А. Д. Швейцер, Л. П. Крысин и В. Г. Костомаров из России; И. Краус из Чехословакии и др.

Значительным явлением в становлении возрождающихся после долгого перерыва социолингвистических изысканий в России явился четырёхтомный коллективный труд сотрудников Института русского языка АН СССР «Русский язык и советское общество»<sup>9</sup> (РЯСО), выполненный под руководством М. В. Панова. Это первое фундаментальное поуровневое исследование современного русского литературного языка, описывающее в социолингвистическом аспекте лексику, словообразование, морфологию, синтаксис, фонетику и народные говоры.

Большое теоретическое значение для дальнейшего направления социолингвистических исследований имели открывающие первый том

«Принципы социологического изучения русского языка советской эпохи». Новаторское содержание этих принципов, сформулированных М. В. Пановым и И. П. Мучником, заключается в описании своеобразной борьбы противоположностей, определяющей саморазвитие языка: «эти противоположности можно назвать *языковыми антиномиями*, так как каждое конкретное разрешение любой из этих противоположностей порождает столкновения, новые противоречия в языке (в принципе — того же порядка) и, следовательно, их окончательное разрешение невозможно: они — постоянный стимул внутреннего развития языка»<sup>10</sup>. В этом исследовании выделено *пять антиномий*: антиномия говорящего и слушающего; антиномия узуса и возможностей языковой системы; антиномия кода и текста; антиномия, обусловленная асимметричностью языкового знака; антиномия двух функций языка: чисто информационной и экспрессивной.

Эти внутренние двигатели спонтанного развития языка, как показали авторы, отнюдь неоднородны и не асоциальны: они все определены сущностью языка как важнейшего средства общения. Поэтому они интернациональны и «действуют во всех языках в любую социальную эпоху, так как определяются или общими условиями речевого общения, речевого акта, или системным характером языка»<sup>11</sup>. Но будучи двигателями развития языка в любую социальную эпоху, внутренние антиномии не безразличны к социальным условиям, которые при выборе установки на говорящего или на слушающего могут иметь право голоса. Так, «в обществе, где играют ведущую роль публичные формы языкового общения (митинг, собрание, радиоречь, театр и т. д.), установка на слушателя будет несомненно более ощутимой, чем в обществе, где языковое общение замкнуто»<sup>12</sup>.

Такие социальные факторы, как изменение круга носителей языка, распространение просвещения, территориальные перемещения народных масс, создание новой государственности, были названы факторами развития языка. Мы считаем их теоретической новацией московской школы *функциональной социолингвистики*, как и два следующих направления.

1. *Массовые социолингвистические обследования* носителей русского литературного языка. Идея необходимости таких обследований была воплощена М. В. Пановым в «Вопроснике по современному русскому литературному произношению»<sup>13</sup>, по образцу которого были составлены другие вопросники о функционировании и социальном распределении морфологических и словообразовательных вариантов, а также определенных групп лексических единиц. На основе собранного материала была написана ещё одна коллективная монография «Русский язык по данным массового обследования»<sup>14</sup>.

2. *Изучение русской разговорной речи*. Особенности этого направления определялись задачей, которая была поставлена М. В. Пановым: был

выбран новый объект исследования — живая устная речь образованного носителя литературного языка в условиях неофициального общения. В качестве материала использовались магнитофонные и ручные записи устной речи, протекающей в условиях непосредственного, неофициального, неподготовленного общения. Изучались не только лексика и фразеология, но все уровни языка. В сферу исследования включались текст и невербальные средства коммуникации (жест, мимика)<sup>15</sup>.

Результаты исследования оказались неожиданными: наряду с кодифицированным русским литературным языком была зафиксирована новая ипостась русского литературного языка — *разговорная речь*, имеющая принципиальные различия с кодифицированным литературным языком на всех уровнях языковой системы. Носитель литературного языка в разных условиях общения пользуется то одной, то другой системой. Этот важный теоретический вывод о том, что условия *функционирования* языка выступают как фактор, *формирующий* систему языка, определил основное отличие московской научной школы как *функциональная социолингвистика*<sup>16</sup>.

80-е и 90-е годы XX века во всём мире были ознаменованы активным развитием социолингвистики. В России вышло первое учебное пособие по социолингвистике для студентов по специальности «Иностранные языки»<sup>17</sup>, которое в дальнейшем пополнилось новыми солидными учебниками (Беликов, Крысин 2001; Вахтин, Головкин 2004 и др.). В этих учебниках подробно рассматриваются как общие вопросы социолингвистической науки (понятия и методы, основы и направления), так и национальные (языковая ситуация в России и в СССР, языковая политика и др.).

Вопросы языковой политики являются важнейшими социолингвистическими проблемами, которые находятся в поле зрения правительства любого государства. В многонациональной России, по данным Всероссийской переписи 2010 года, живёт около 200 народов, причём абсолютное большинство — 80,9% составляют русские<sup>18</sup>. Поэтому всегда должны были решаться вопросы взаимоотношений людей разных национальностей и правового положения национальных языков. До 1917 года царское правительство последовательно проводило политику русификации населения через государственные учреждения и через образование. После 1917 года для партийно-государственного аппарата встала проблема языкового строительства, решение которой было связано с созданием орфографии для бесписьменных языков малочисленных народов и реформированием существующей орфографии для развитых языков. Были созданы алфавиты для более двадцати языков народов Севера<sup>19</sup>.

Однако в 1938 году русский язык был признан обязательным для изучения с первого класса во всех национальных школах СССР и начался полный перевод алфавитов с латиницы на кириллицу<sup>20</sup>. После перестройки в 2005 году<sup>21</sup> был принят Федеральный закон о государственном

языке Российской Федерации, в котором закреплялось право всех граждан России на получение образования на русском языке и знание русского языка провозглашалось условием для вступления в гражданство Российской Федерации. В заключение этого краткого обзора отметим, что языковая политика тесно связана и с ролью языка как *инструмента власти*. Поэтому в современных учебниках по социолингвистике часто присутствует тема «Язык и власть». Как правило, в учебниках подробно анализируется тоталитарный дискурс советской эпохи и его языковые особенности, напоминающие характеристики новояза в известном произведении Д. Оруэлла «1984». Эта тема широко представлена в российских научных исследованиях языка СМИ конца XX — начала XXI века<sup>22</sup>.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Бодуэн де Куртэнэ И. А.* Избранные труды по общему языкознанию: В 2 т. М., 1964. Т. 2. С. 91

<sup>2</sup> *Лысакова И. П.* Тип газеты и стиль публикации: опыт социолингвистического исследования. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. С. 14–21.

<sup>3</sup> *Поливанов Е. Д.* Круг очередных проблем современной лингвистики // Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. М., 1968. С. 187., *Ларин Б. А.* К лингвистической характеристике города // Ларин Б. А. История русского языка и общее языкознание. М., 1977. С. 189.

<sup>4</sup> *Швейцер А. Д.* Вопросы социологии языка в американской лингвистике. Л., 1971. С. 3.

<sup>5</sup> *Лысакова И. П.* Язык газеты и типология прессы. Социолингвистическое исследование. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2005. С. 28–29.

<sup>6</sup> *Лысакова И. П.* Стилистическое исследование советской прессы: теория и практика: монография. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. С. 69–72, 121–128.

<sup>7</sup> *Швейцер А. Д.* Современная социолингвистика: Теория, проблемы, методы. М.: Наука, 1976. 175 с.

<sup>8</sup> Социально-лингвистические исследования: Сб. ст. / под ред. Л. П. Крысина и Д. Н. Шмелёва. М.: Наука, 1976. 232 с.

<sup>9</sup> Русский язык и советское общество. Социолого-лингвистическое исследование: коллективная монография: В 4 кн. / под ред. М. В. Панова. М: Наука, 1968.

<sup>10</sup> Русский язык и советское общество. Лексика современного русского литературного языка. М.: Наука, 1968. С. 24.

<sup>11</sup> Там же. С. 28.

<sup>12</sup> Там же. С. 28.

<sup>13</sup> Вопросник по современному русскому литературному произношению / сост. М. В. Панов. М., 1960.

<sup>14</sup> Русский язык по данным массового обследования. Опыт социально-лингвистического изучения / под ред. Л. П. Крысина. М: Наука, 1974. 352 с.

<sup>15</sup> *Земская Е. А.* О московской школе функциональной социолингвистики // Земская Е. А. Язык как деятельность. Морфема. Слово. Речь. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 237–240.

<sup>16</sup> Там же. С. 240.

<sup>17</sup> *Швейцер А. Д., Никольский Л. В.* Введение в социолингвистику. М.: Высшая школа, 1978. 215 с.

<sup>18</sup> Основы методики обучения русскому языку как неродному: учебно-методический комплекс / под ред. проф. И. П. Лысаковой. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. 163 с.

<sup>19</sup> *Вахтин Н. Б., Головкин Е. В.* Социолингвистика и социология языка: уч. пос. СПб.: Изд-во Европейского университета в СПб, 2004. С. 182.



<sup>20</sup> Там же. С. 183.

<sup>21</sup> Методика обучения русскому языку как неродному: учебно-методическое пособие / под ред. И. П. Лысаковой. М.: Кнорус, 2019. С. 11.

<sup>22</sup> Лысакова И. П. Пресса перестройки. СПб.: Астра-Люкс, 1993. С. 8–18.

**Lysakova I. P.**

*Herzen State Pedagogical University, Russia*

## **SOCIOLINGUISTICS IN RUSSIA: STAGES OF DEVELOPMENT**

The article includes the description of the stages of the development of sociolinguistic trend in Russian 20<sup>th</sup> century linguistics, mentions the names of outstanding Russian scholars, their works and theoretical achievements, underscores political causes in slowing the sociolinguistic research in the 1930–1940s, discusses in detail the Renaissance of sociolinguistics in the 1960–1980s, and analyzes new methods of sociolinguistic analysis.

*Keywords:* sociolinguistics; differentiation of language; social factors; social dialects.



## **РУССКИЙ ЯЗЫК В БЛИЖНЕМ ЗАРУБЕЖЬЕ 30 ЛЕТ СПУСТЯ: ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ**

В статье представлены основные изменения, которые де-юре и де-факто характеризуют положение русского языка в ближнем зарубежье России через 30 лет после распада СССР. В центре внимания пересмотр языкового законодательства в новых суверенных государствах, влияние внешнеполитического фактора на их языковую политику, а также доминирующие тенденции реформ в сфере русскоязычного образования. Выводы базируются на материалах по ближнему зарубежью в целом и по Республике Молдова в частности.

*Ключевые слова:* русский язык; ближнее зарубежье; языковое законодательство; образование; языковая личность; Республика Молдова.

Русский язык в ареале ближнего зарубежья — тема многочисленных работ, в том числе комплексных, в которых рассматриваются различные проблемы, связанные с изменениями языковой политики и языковой ситуации в бывших союзных республиках и соответственно — с судьбой и состоянием в них русского языка, его носителей и пользователей после 1989 года. В продолжение исследований по этой теме и с опорой на них представляется актуальным **обозначить и прокомментировать те перемены и тенденции, которые отличают статусную и функциональную специфику бытования русского языка в ближнем зарубежье на нынешнем хронологическом срезе — через 30 лет после распада Союза**, что и является целью настоящей статьи. Наш обзорный анализ базируется на статистических и законодательных документах, на материалах исследований и информации, находящейся в открытом доступе, по новым независимым государствам ближнего зарубежья России (далее — ННГ).

Данный временной рубеж интересен для социолингвистики как науки и важен для выбора эффективных стратегий на практике — от внешнеполитических до образовательных — по отношению к русскому языку, так как де-юре определились и де-факто устоялись основные параметры постсоветского языкового пространства, яснее обозначились тенденции преобразований.

Не прибегая к ретроспективному анализу уже описанных наукой процессов, протекавших на протяжении постсоветского периода, коротко остановимся на том, что продолжает оставаться характерным для них и на исходе третьего десятилетия и позволяет прогнозировать проблемные поля для русского языка.

Во-первых. Вопросы сосуществования языков в коммуникативном пространстве новых независимых государств по-прежнему остаются

не только актуальными, но и в большинстве случаев достаточно напряженными, явно или латентно.

Во-вторых. Несмотря на значительный в целом и продолжающийся поныне исход русскоязычного населения и на очевидное укрепление позиций языков титульной национальности в роли государственных, русский язык, тем не менее, востребован и воспринимается — не без оснований — в качестве сильного конкурента другим языкам.

В-третьих. Положение русского языка и отношение к нему, как и прежде, остаются противоречивыми, а пространство русскоязычной коммуникации сокращается как в силу объективных причин, так и в силу нацеленных на это государственных стратегий.

В-четвертых. Неизменен основной вектор внутренней национально-языковой политики в ННГ, в центре которой обеспечение абсолютного доминирования языка титульного населения.

В-пятых. Политика минимизации русской языковой составляющей целенаправленно реализуется в разных сферах. Особняком среди них сфера образования, в которой русский язык, сохраняясь по сегодняшний день в государственной системе образования в качестве языка преподавания и учебного предмета, занимает нестабильное положение в том, что касается его статусного и реального места среди других языков, а также обеспечения качества его преподавания.

Таков пролонгированный общий контекст, в рамках которого в силу меняющихся обстоятельств в разное время проявляются свои особенности.

На обозреваемом нами хронологическом срезе можно констатировать прежде всего явную силу фактора Времени: переход количественных изменений в качественные. Постепенное сокращение самых разных численных показателей отразилось на том, каким стал функциональный диапазон русскоязычной коммуникации, как изменилась русская языковая личность, русская языковая среда и сам русский язык в доминирующем иноязычном окружении.

Важнейшим экстралингвистическим фактором перемен стала языковая политика, воплощенная в языковом законодательстве, которое принималось в период суверенизации новых независимых государств и к настоящему времени практически во всех ННГ было в той или иной степени пересмотрено.

Юридический статус русского языка не всегда закреплен в действующих Конституциях ННГ. Так, статус русского языка в Конституциях Азербайджана, Армении, Грузии, Латвии, Литвы, Туркменистана (с 2009 г.), Узбекистана и Эстонии не регламентируется. У русского языка конституционный статус государственного в Беларуси, официального — в Казахстане и Кыргызии, статус языка межнационального общения — в Таджикистане, статус языка национального меньшинства

в Украине. Что касается Молдовы, то статус русского языка Конституцией РМ не определен, однако он в ней выделен среди других языков: «Государство признает и охраняет право на сохранение, развитие и функционирование русского и других языков, используемых на территории страны»<sup>1</sup> (ст. 13).

В постсоветский период вопрос статуса и функционирования языков стал регламентироваться профильными законами о языках. В качестве языка межнационального общения (далее — ЯМО) русский язык был зафиксирован в законах о языке Беларуси, Молдовы, Украины, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана (до 2009 и после 2011 г.), Туркменистана (до 1995 г.) и Узбекистана. Ни в одном из государств Балтии русский не был зафиксирован как ЯМО<sup>2</sup>. В Латвии русскому языку присвоен статус иностранного, согласно Закону «О государственном языке» 1999 г. В Эстонии, согласно Закону «О языке» 2011 г., русский — иностранный и язык национального меньшинства со всеми вытекающими для него на основании европейских стандартов привилегиями в зонах компактного проживания русофонов.

При этом в документах об образовании, где в период суверенизации ННГ формулировалось отношение к меньшинственным языкам своей страны, теперь усилилось внимание к языкам иностранным, особенно английскому. **Прежнее намерение уравнивать русский язык с языками иных этнических меньшинств переплотило в тенденцию уравнивания русского языка тоже с другими, но уже иностранными языками.** Так, помимо стран Балтии, в Грузии в 2005 г. русский язык в образовании получил статус иностранного с возможностью изучать его как второй иностранный после обязательного английского; в Молдове в 2014 г. Кодексом об образовании русский приравнен к иностранным языкам. В Казахстане разработана «программа трехязычного образования, в соответствии с которой обучение на трех языках — казахском, русском и английском — начнется с 2019 г. в 10–11 классах»<sup>3</sup>. Правительством Таджикистана в 2014 г. была принята Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков в РТ на 2015–2020 гг., на всех образовательных ступенях, начиная с дошкольной<sup>4</sup>. «Председатель правительства Киргизии взял под личный контроль внедрение изучения английского языка с первых классов школы, заявив, что школьники должны с первого класса изучать три языка: русский, киргизский и английский»<sup>5</sup>.

В этом просматривается еще одна характерная черта: всё более популярной становится модель многоязычного или билингвального образования. Она официально принята к внедрению в Казахстане, Киргизии, Латвии, Молдове. В Грузии такие русские классы называют мультилингвистическими: 30% предметов преподаётся на грузинском языке, а 70% — на русском<sup>6</sup>. В Латвии реформа «подразумевает, что с 2019 г.

в школах для нацменьшинств с 1-го по 6-й класс обучение должно быть поровну на русском и латышском языках. С 2020 г. в 7–9-х классах таких школ 80% предметов должно быть на латышском, а с 2021 г. в 10–12-х классах почти весь учебный процесс должен быть на государственном языке»<sup>7</sup>.

Еще одна важная черта языковой политики в странах ближнего зарубежья в настоящее время состоит в том, что, по сравнению с предыдущими периодами, когда она касалась сугубо внутренних вопросов, связанных с этнолингвистическими процессами в самих странах, сейчас она все больше **отражает направленность внешней политики** отдельного государства по отношению к России. Нередко это определенным образом коррелирует с санкционной антироссийской политикой.

Отчетливо данная тенденция прослеживается на примере **Республики Молдова**, где внешнеполитический курс на европейскую интеграцию противопоставлен исторической традиции и позиции тех сил в обществе, которые активно продвигают идею евразийского партнерства и более тесного сотрудничества с Россией. Об остроте вопроса убедительно свидетельствует, например, тот факт, что в декабре 2017 г. Конституционный суд РМ одобрил проект поправок к основному закону, которые закрепляют необратимый курс страны на европейскую интеграцию. Соответствующий законопроект был передан в Парламент РМ, но окончательное голосование по нему в октябре 2018 г. было отложено из-за отсутствия необходимой поддержки. На волне этого противостояния в марте 2018 г. была прекращена ретрансляция всех российских информационных программ, в июле Конституционный суд признал устаревшим Закон о функционировании языков на территории РМ, упразднив тем самым статус русского языка как ЯМО, а в сентябре началась реализация нового Кодекса об образовании (2014), согласно которому русский язык в учебных заведениях с государственным языком преподавания становится вторым иностранным языком по выбору наряду с английским и французским. Также в новом Кодексе гарантированное прежде право на выбор языка обучения заменено выбором по возможности. Наконец, при том, что каждый пятый школьник в РМ обучается на русском языке, в вузах РМ практически прекращена подготовка на русском языке педагогов-предметников, чем предрешена судьба русскоязычного образования в будущем.

Завершая анализ, необходимо отметить, что не менее характерной чертой общей ситуации после создания Таможенного союза (ТС) в рамках Евразийского экономического союза (ЕАЭС) и заметного укрепления потенциала России в целом, стало появление позитивных тенденций в отношении русского языка как языка интеграции. Это, вместе с обоснованием объективной необходимости переосмысления роли русского языка в ННГ, отражено в ряде солидных публикаций<sup>8</sup>.

Изложенное позволяет сделать ряд выводов.

30-летие с начала внедрения языковых реформ на постсоветском пространстве — серьезный рубеж для социолингвистического анализа. Стали очевиднее результаты реформ, четче новые очертания стабилизирующейся языковой ситуации в ННГ.

Нами отмечено то что не стихийно, а в силу сознательно принимаемых решений меняет ближнее русское зарубежье.

В сфере языковой политики — это пересмотр языкового законодательства, которое к концу данного периода демонстрирует расширение «зоны умолчания» в отношении реального статуса русского языка посредством, в том числе, лишения его официального статуса ЯМО, либо путем формирования дополнительной правовой базы, реально усиливающей «единоличные полномочия» государственных языков.

Характерный для данного периода мотив, формирующий отношение к русскому языку в ННГ, это чаще всего не внутренние потребности страны и населения, а ориентиры внешней политики конкретных государств. В силу этого в одних странах увеличивается доля русскоязычия в разных сферах (Азербайджан) и число изучающих русский язык (Таджикистан, Узбекистан), в других снижается.

В сфере образования, которая обеспечивает реальное приобщение новых поколений к русскому языку и сохранение полноценной русскоязычной среды, налицо три тенденции: 1) перевод его в статус иностранного языка, обязательного для изучения во всех школах или второго иностранного по выбору, что вместе с отсутствием знаний по истории России и русской литературе приводит к дальнейшему отчуждению молодежи от России; 2) реализация через систему образования стратегий трехязычия в отдельных странах; 3) внедрение практики билингвального (многоязычного) образования, когда часть предметов русофоны изучают на языке страны проживания с целью лучшего освоения госязыка, как декларируется в Молдове, или, как в Латвии, с целью ликвидации разобщенности между русскоязычным и титульным сообществом страны.

Таким образом, нами обозначены с точки зрения социолингвистики те характерные особенности и тенденции, которые по истечении трех десятилетий суверенного развития стран ближнего зарубежья России требуют особого внимания к себе в диапазоне от внешней политики России до методики преподавания русского языка в разных формах его присутствия в системах образования государств данного ареала.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Конституция Республики Молдова. [Электронный ресурс]. URL: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?id=311496&lang=2>, ст.13.

<sup>2</sup> Насколько важен русский язык в странах бывшего СССР... [Электронный ресурс] // Sputnik: [сайт]. URL: <https://ru.sputnik.kg/world/20170606/.../ruskij-jazyk-v-stranah-byvshego-sssr.html> (дата обращения: 06.06.2017).

<sup>3</sup> *Богданович О.* Казахстан трехязычный... [Электронный ресурс] // Ритм Евразии: [сайт]. URL: <https://www.ritmeurasia.org/news--2018-07-23--kazakhstan-trehjazychnyj-37621> (дата обращения: 23.07.2018).

<sup>4</sup> *Егоров В., Штоль В.* Русский язык — фактор интеграции постсоветского пространства. [Электронный ресурс] // Международная жизнь [сайт]. URL: <https://interaffairs.ru/jauthor/material/19490>

<sup>5</sup> В школах Киргизии будут изучать английский с первого класса — ИА [Электронный ресурс] // REGNUM: [сайт]. URL: <https://regnum.ru/news/2459227.html> (дата обращения: 3.08.2018).

<sup>6</sup> *Беженцев А.* Логика и статус русского языка в Грузии. Информационный портал фонда «Русский мир». URL: <https://www.russkiymir.ru/publications/157976/>

<sup>7</sup> В Латвии проходит реформа образования. Почему многие ей [Электронный ресурс] // Meduza: [сайт]. URL: <https://meduza.io/.../2018/.../v-latvii-prohudit-reforma-obrazovaniya-pochemu-mnogi> (дата обращения: 5.03.2018).

<sup>8</sup> *Егоров В., Штоль В.* Там же. А также: *Болтовский С. О.* Сохранение и развитие русского языка в контексте интеграционных процессов на постсоветском пространстве: дисс ... канд. полит. наук / Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Московский государственный областной университет. М., 2012. А также: *Едличко А. И.* Русский язык в России и в мире: некоторые аспекты языковой политики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 11(89). Ч. 1. С. 99–107.

**Mlechko T. P.**

*Slavonic University, Moldova*

## **THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE RUSSIA'S "NEAR ABROAD" COUNTRIES 30 YEARS LATER: FEATURES AND TRENDS**

The article presents the main changes that de jure and de facto characterize positions of the Russian language in Russia's "near abroad" countries 30 years after the collapse of the USSR, focusing on the revision of language legislation in the new sovereign states, the influence of foreign policy factors on their linguistic policy, as well as the dominant tendencies of reforms in the Russian language education. The conclusions are based on the materials from neighboring countries in general, and the Republic of Moldova in particular.

*Keywords:* Russian language; Russia's "near abroad" / neighboring countries; language legislation; education; Republic of Moldova.

**Невская Ирина Анатольевна**

*Институт филологии Сибирского отделения РАН, Россия;  
Франкфуртский университет им. Й. В. Гете, Германия*

nevskaya@em.uni-frankfurt.de

**Тажибаева Сауле Жаксылыкбаевна**

*Евразийский национальный  
университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан*

tazhibaeva\_szh@enu.kz

## **ЭЛЕКТРОННАЯ БАЗА СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ ПО ТЮРКСКИМ ЭТНОСАМ КАЗАХСТАНА И ЕЁ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ**

Статья представляет электронную базу результатов широкомасштабного социолингвистического анкетирования тюркских этносов Казахстана, которая находится в открытом доступе на сайте [www.tyurki.weebly.com](http://www.tyurki.weebly.com). Эта база данных позволяет последовательно применять фильтры по более 100 критериям в соответствии с запросами пользователей, в частности, для выявления функционирования и роли русского языка в тюркоязычных диаспорах современного Казахстана, а также визуализировать результаты фильтрации.

*Ключевые слова:* тюркские этносы и языки; Казахстан; русский язык; база социолингвистических данных; визуализация.

В современный период инновационные технологии широко используются в различных направлениях лингвистики. В данной статье мы представляем свой опыт применения инновационных технологий для создания электронной базы социолингвистических данных, полученных путём широкомасштабного анкетирования, как в режиме *online*, так и на бумажных носителях. Социолингвистическая база данных была разработана в рамках международного проекта «Взаимодействие тюркских языков и культур в постсоветском Казахстане» (2014–2018), проводимого при грантовой поддержке фонда Volkswagen-Stiftung (Германия)<sup>1</sup>.

Материалом исследования послужили данные более 2800 анкет. Результаты анкетирования обрабатываются и синхронизируются в базе данных, разработанной программистом проекта магистром информационных систем Жанар Бейсеевой.

Создание базы данных представляло собой планомерную работу, состоящую из четырех этапов: сбор данных, дигитализация и обработка информации, её хранение, разработка фильтров, применяемых по запросам пользователей и визуализация результатов фильтрации.

Социолингвистические данные международного проекта находятся на вебсайте проекта [www.tyurki.weebly.com](http://www.tyurki.weebly.com). Сайт содержит также электронную веб-форму для анкетирования, что обеспечивает динамичность данной базы данных и возможность её постоянного пополнения.



Веб-форма представляет собой аналог бумажной формы анкеты, бланка и опросного листа. В ней имеются поля, предназначенные для заполнения, а также списки и переключатели, которые позволяют пользователю выбрать один или нескольких элементов. Форма может осуществлять свою работу только в том случае, если она поддерживается веб-сервером. Анкету можно самостоятельно заполнить на домашней странице проекта. Все ответы, как полученные путём непосредственного общения с респондентами, так и путём самостоятельного заполнения анкет представителями тюркских этносов Казахстана, вносятся в электронную базу данных. Результаты анкетирования опубликованы на сайте в виде динамичных графиков и диаграмм с применением фильтров, а также в табличном виде.

В качестве программной среды для базы данных было использовано приложение Google Таблицы, которые хранятся на облачном сервере Google Drive<sup>2</sup>. Основное назначение базы данных — хранение информации на электронных носителях, доступ к ней и её фильтрация по более 100 критериям и визуализация полученных результатов запросов.

База социолингвистических данных проекта имеет две возможности хранения и обработки информации:

- данные базы хранятся в табличной форме в формате EXELL;
- данные анкетирования визуализируются в виде диаграмм, графиков.

Поиск ответов на запросы исследователя в базе данных в формате EXELL осуществляется при помощи фильтрации. Это наиболее быстрый и простой способ нахождения подмножества данных и работы с ним в диапазоне ячеек или в столбце таблицы. В таком случае, в отфильтрованных данных отображаются только строки, соответствующие заданным условиям, а ненужные строки скрываются. Можно также одновременно применять несколько фильтров, при этом каждый следующий фильтр добавляется к результатам предыдущей фильтрации и дополнительно сужает подмножество данных. В списке, содержащем текстовые значения, можно установить или снять флажки текстовых значений в зависимости от условий, по которым нужно выполнить фильтрацию<sup>3</sup>.

Данные можно также визуализировать в виде диаграмм. Для этих целей была разработана визуализация данных при помощи инструментов Google Chart API, основанных на языке программирования Java Script. Все данные были разделены на 6 подгрупп для удобства проведения визуализации. Если выбирается подгруппа этническая принадлежность по паспорту, то можно применить фильтр, который автоматически выводит диаграммы на сайте проекта [www.tyurki.weebly.com](http://www.tyurki.weebly.com).

Рисунки 1 и 2 представляют «оболочку» сайта, в которой выполнена визуализация данных с использованием инструментов Google Chart API и языка программирования Java Script. Диаграммы можно визуализи-



ровать по запросам «Национальность детей»<sup>4</sup>, «Язык, используемый в общении с людьми других этносов», «Язык, используемый в общественном транспорте, на приеме у врача и т. п.», «Язык, используемый в семье» и т. д.

Казахстан — полиэтническое многоязычное государство, в котором проживают представители 126 этносов<sup>5</sup>. В анкетировании, проводимом в рамках международного проекта, участвовали представители 24 тюркских этносов в возрасте от 10 до 98 лет, проживающие в Казахстане<sup>6</sup>.

В опросе были представлены, в частности, вопросы, касающиеся роли русского языка в образовании, в межкультурной коммуникации, функционирования русского языка в различных сферах общественной жизни Казахстана и др. Так, на рисунке 1 визуализированы данные использования языков внутри узбекской семьи.



Рис. 1. Язык, используемый в узбекской семье

Диаграмма слева представляет использование разных языков в общении взрослых с детьми-школьниками. Диаграмма справа представляет использование разных языков в общении детей и взрослых со взрослыми членами семьи. Несомненное предпочтение отдается узбекскому как единственному языку общения (39,8%), или в комбинации с казахским (8,0%) или и с казахским и с русским языками (10,1%). Тем не менее значительна и доля русского (17,0%) и казахского (9,2%) языков как единственных языков общения или их комбинация, как и комбинация русского с уйгурским. Тут играют роль, в первую очередь, смешанные браки.

Рисунок 2 визуализирует данные по запросу «Язык неформального общения с людьми другой этнической принадлежности» (диаграмма слева), а также «Язык более формального общения (на приеме у врача, в нотариальной конторе и т. п.) с представителями других этносов» (диаграмма справа) у респондентов, принадлежащих к башкирскому этносу и проживающих в Казахстане. Тут особенно ярко проявляется роль рус-

ского языка как языка межэтнического общения представителей башкир Казахстана: 57,1% респондентов используют только русский язык в неформальном межэтническом общении или русский и казахский (20%), доля остальных языков и их комбинаций незначительна. Доля русского языка в более формальном общении ещё выше: 67,9% — только русский, 18% — казахский и русский, остальные языки играют второстепенную роль в формальном общении башкир.

Данные этих этнических групп подтверждают важность владения русским языком представителями всех этнических групп Казахстана, а также актуальность его изучения и преподавания в Казахстане.



Рис. 2. Язык общения у башкирской этнической группы в Казахстане

Созданная информационная система является открытой, она позволяет динамично пополнять и обрабатывать новые данные. Социолингвистическая и этнографическая информация, хранящаяся в электронной базе, эффективно используется всеми заинтересованными лицами. Таблица представляет некоторые данные о посещении сайта [www.tyurki.weebly.com](http://www.tyurki.weebly.com) в период с 25.12.18 по 5.01.2019.

Таблица. Примеры посещения сайта

IP	Агент	Время
109.171.137.233 At Tuwal	Mozilla/5.0 (Windows NT 6.3; Win64; x64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/71.0.3578.98 Safari/537.36	05.01.2019 22:11:49 <a href="http://www.tyurki.weebly.com">www.tyurki.weebly.com</a>
89.36.201.211 Казахстан, Астана	Mozilla/5.0 (Windows NT 10.0; Win64; x64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/71.0.3578.98 Safari/537.36	04.01.2019 22:29:50 <a href="http://www.tyurki.weebly.com">www.tyurki.weebly.com</a>
138.197.64.48 США, Уилминг- тон	Mozilla/5.0 (X11; Datanyze; Linux x86_64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/65.0.3325.181 Safari/537.36	03.01.2019 09:59:55 <a href="http://www.tyurki.weebly.com">www.tyurki.weebly.com</a>

IP	Агент	Время
220.243.135.210 Китай, Гуанчжоу	Mozilla/5.0 (Linux; Android 8.0; Pixel 2 Build/OPD3.170816.012) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/56.0.8113.149 Mobile Safari/537.36	02.01.2019 18:51:22 www.tyurki.weebly.com
54.239.6.185 США, Сиэтл	Mozilla/5.0 (Windows NT 10.0; Win64; x64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/71.0.3578.98 Safari/537.36	02.01.2019 13:40:17 www.tyurki.weebly.com
52.14.124.86 США, Уилмингтон	Mozilla/5.0 (X11; Linux x86_64) AppleWebKit/534.34 (KHTML, like Gecko) Qt/4.8.2	01.01.2019 21:53:31 www.tyurki.weebly.com
142.93.180.91 Канада, Норт-Йорк	Mozilla/5.0 (X11; Datanyze; Linux x86_64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/65.0.3325.181 Safari/537.36	29.12.2018 21:11:35 www.tyurki.weebly.com
159.65.241.136 США, Даллас	Mozilla/5.0 (X11; Datanyze; Linux x86_64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/65.0.3325.181 Safari/537.36	28.12.2018 04:56:49 www.tyurki.weebly.com
159.203.75.231 США, Оберн-Хиллс	Mozilla/5.0 (X11; Datanyze; Linux x86_64) AppleWebKit/537.36 (KHTML, like Gecko) Chrome/65.0.3325.181 Safari/537.36	25.12.2018 23:39:57 www.tyurki.weebly.com

Таким образом, инновационные технологии, применяемые для проведения социолингвистических исследований, представляют большой научный интерес для исследователей различных научных областей: лингвистики, социолингвистики, социологии, этнологии и т. д. Банк социолингвистических данных по тюркским этносам Казахстана является открытым как для исследователей, так и для всех заинтересованных лиц.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Невская И. А., Тажибаяева С. Ж. Современная тюркология и международное сотрудничество на евразийском пространстве // Global-Turk. International Journal for Information and Analytics. 2014. № 1. С. 19–34.

<sup>2</sup> <http://www.uznaem-kak.ru/baza-dannyx>.

<sup>3</sup> <https://support.office.com/ru-ru/article>.

<sup>4</sup> Термин *национальность* используется в рамках российской социолингвистической традиции как синоним термина *этничность*.

<sup>5</sup> Сулейменова Э. Д., Шаймерденова Н. Ж., Аханова Д. Х. Языки народов Казахстана. Социолингвистический справочник. Астана: Изд-во «Арман-ПВ», 2007. 304 с.; Алтынбекова О. Б. Этнологические процессы в Казахстане. Алматы: Экономика, 2006. 416 с.

<sup>6</sup> Nevskaya I., Tazhibayeva S. Turkic Languages of Kazakhstan: Problems and research perspectives // Turkic Languages. 2014. Volume 16. Numbers 1/2. P. 289–302; Nevskaya I., Tazhibayeva S. Sociolinguistic situation of Oguz Turks in post-Soviet Kazakhstan // Oguzlar. Dilleri, Tarihleri ve Kulturleri / Edited by Tufan Gündüz and Mikail Cengiz. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 2015. P. 321–334.

**Nevskaya I. A.**

*Institute of Philology, Siberian Division, Russian Academy of Sciences, Russia; Frankfurt University, Germany*

**Tazhibayeva S. Zh.**

*L. N. Gumilev Eurasian National University, Kazakhstan*

**ELECTRONIC SOCIOLINGUISTIC DATABASE ON TURKIC ETHNICITIES  
IN KAZAKHSTAN AND ITS FUNCTIONALITY**

The article deals with an electronic database presenting the results of a broad-scale sociolinguistic survey of Turkic ethnicities of Kazakhstan; the website of this database is in free access: [www.tyurki.weebly.com](http://www.tyurki.weebly.com). This database allows applying filters according to more than 100 parameters depending on the user's needs and visualizing the filtered results. Some filtering results are presented in the article in order to illustrate the functioning of the Russian language among some Kazakhstani Turkic-speaking people.

*Keywords:* Turkic ethnicities and languages; Kazakhstan; Russian language; sociolinguistic database; visualization.

## КАТЕГОРИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НЕЧЕТКОСТИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Доклад рассматривает явление лингвистической нечеткости, которая проявляется на самых разных уровнях языка и речи, и на значение данной категории в эпоху компьютерно-опосредованной коммуникации.

*Ключевые слова:* лингвистическая нечеткость; дискурсивные слова; коммуникативный кодекс; человеко-компьютерное взаимодействие.

Данный доклад посвящен проблеме лингвистической нечеткости — явления многогранного и отчасти неверно интерпретируемого. Как и в случае с иностранными заимствованиями, данное явление известно широкой публике прежде всего по эмоциональным публикациям в периодике о культуре речи, словах-сорняках, эканье, меканье и эмканье. Подобные публикации имеют мало общего как с самой проблемой, так и с научным ее освещением. Неверно сводить все к бедности словарного запаса говорящего или отсутствию навыков общения. Простые и понятные *как бы, ну, это самое, типа, значит* и их благородные друзья *допустим, так сказать, в принципе, по сути дела* могут отражать образовательный уровень собеседника, но по своей речевой функции мало чем отличаются друг от друга.

Используемый в лингвистике термин *дискурсивные слова*<sup>1</sup> обозначает как знаменательные части речи, так и частицы, союзы, междометия, вводные слова и фразы, способствующие организации и регулированию общения. По своей функции дискурсивы делятся на регулятивные (оценка содержания, мнение говорящего, эмоциональное отношение, и т. д.) и организационные (членение текста, последовательность изложения, логические связи, ссылки, и т. п.)<sup>2</sup>. При этом, как первая, так и вторая группа включает то, что можно считать словами-паразитами (в англоязычной литературе используется более нейтральный термин *fillers* ('заполнители')). По своей функции они приближаются к парафонетическим парентезам. Степень их использования может зависеть от устной или письменной формы речи, степени подготовленности текста, индивидуальных и национально-культурных особенностей автора, и ряда других причин. Но совершенно очевидно, что данное явление носит универсальный характер и является интегральной составляющей речевой деятельности.

Использование заполнителей можно рассматривать и в контексте того, что называется *linguistic vagueness*<sup>3</sup>. В отсутствие общепринятого терминологического обозначения это понятие может переводиться как 'нечеткость, неточность, неопределенность, размытость, расплывча-

тость'. Термин *лингвистическая нечеткость* представляется наиболее удачным. К нечеткости нельзя относиться как к недостатку, как к исключению из правил, поскольку, как показывает анализ, зачастую проблема кроется не в неспособности языка четко передать информацию, а в самом смысловом содержании. Современные когнитивные исследования показывают, что строгих границ между предметами и явлениями материального мира не существует. Как следствие, в языке наблюдается размытость и взаимозависимость денотативных границ<sup>4</sup>.

Математика и философия оперируют понятием *нечеткое множество*. Для гуманитариев оно связано со значением лингвистической переменной, которая отличается от числовой переменной тем, что ее значениями являются не числа, а слова или предложения в естественном или формальном языке. На лексическом уровне нечеткие множества представлены прилагательными (*красивый, высокий*), наречиями (*много, чуть-чуть*) и абстрактными существительными (*изучение, тишина*). С древних времен известен так называемый парадокс кучи: если к одному зерну добавлять по зёрнышку, то в какой момент образуется куча? Таким образом, даже предметная лексика может иметь нечеткие границы. Также, помимо собирательно-конкретных существительных (*толпа, группа*) есть еще собирательные числительные с заведомо нечетким значением (*сотня студентов, пара рюмок*). Даже фразы с числовыми величинами могут иметь весьма относительный характер: 5 минут в салоне красоты и 5 минут в очереди в туалет реально отражают один и тот же промежуток времени, но воспринимаются совсем по-разному.

Ситуацию еще более осложняют такие факторы, как контекстная зависимость значения слова, а также различия в восприятии, связанные со специальной подготовкой и жизненным опытом. Лингвистическая нечеткость позволяет скрыть от дилетантов нюансы юридической, медицинской, административной и любой другой сферы профессиональной деятельности. Речевые интенции здесь могут быть самые разные: ложь путем умолчания (продажа недвижимости, авто с пробегом), не прямое указание на недостаток информации, но также и гуманное отношение к собеседнику (педагогика, медицина).

Приняв за основу продуктивного общения коммуникативный кодекс, основанный на принципах кооперации, известных как постулаты Пола Грайса<sup>5</sup>, необходимо отметить, что уровень допустимой нечеткости лингвистического выражения находится в обратной зависимости от уровня формальности. Но, поскольку один из принципов кооперации гласит: «не говори больше, чем надо», даже в самом формальном контексте допустимы простое округление числовых величин, фразы с аппроксиматорами (*почти, около, примерно*), а также сокращения (*и т. д., и т. п.*) которые можно считать ярлыками лингвистической нечеткости ('vagueness tags').

Нечеткие, расплывчатые фразы, заполнители и эканье используются говорящими для того, чтобы получить время обдумать и лучше сформулировать свою мысль. Данная коммуникативная стратегия входит в репертуар любого компетентного носителя языка и совсем необязательно сигнализирует отход от принципов кооперации. При этом следует признать, что лингвистическая нечеткость, как и отдельные случаи употребления пассива, нередко используется для манипуляции собеседником. Сюда же следует отнести так называемое *хеджирование* ('hedging') — использование оговорок, чтобы обезопасить говорящего: «Скорое всего, я закончу доклад вовремя».

Проблема лингвистической нечеткости выходит на передний план когнитивных исследований в цифровую эпоху: именно сейчас исключительно важно понять те потенциальные конфликты, которые живой человеческий язык создает для новых технологий. И психологи, и лингвисты принимают за аксиому несовершенство человеческого языка как средства межличностной интеракции. Многие наши мысли существуют лишь в невербальной форме, и далеко не всегда находят своё воплощение в языке.

Некоторые нейробиологи и философы утверждают, что человеческий язык потерял своё уникальное значение и больше не является самым совершенным средством передачи мысли.

Большинство рабочих мест, на которых будут работать сегодняшние школьники, будут требовать компьютерно-опосредованной коммуникации. Прямая связь «мозг-компьютер» входит в приоритеты ученых, и по утверждению Илона Маска, одна из его компаний, *NeuroLink*, сможет предложить телепатическое общение при помощи имплантов в мозг уже в ближайшие десять лет<sup>6</sup>. Конечно, идея отказаться от прямого межличностного общения в пользу опосредованной компьютером телепатии может показаться слишком экстремальной даже для заядлых приверженцев технологических инноваций. Не останавливаясь на технических аспектах, хочется заметить, что данный проект напоминает попытки свести весь спектр человеческих эмоций к нескольким эмотиконам в социальных сетях.

Казалось бы, язык науки и язык искусства представляют собой диаметрально противоположные манифестации человеческого общения. Однако искусство дает понять, что субъективные переживания не всегда могут быть переданы языком. Художники вынуждены справляться с ограниченностью выразительных средств языка. Ученые в свою очередь понимают, что язык является элементарным орудием, неадекватным для передачи абстрактных идей. Наука испытывает пределы абстрактного мышления: как и искусство, она не удовлетворена вербальной коммуникацией. Чтобы получить знание, ученые часто отказываются от естественного языка. Чтобы добиться желаемого эстетического эффекта, в литературе и искусстве нередко прибегают к приему отчуждения<sup>7</sup>.



В то же время развитие технологий автоматического синтеза и распознавания речи, голосового поиска, набора и управления вносит радикальные изменения в работу таких сфер делового общения, как банковские системы, техническая поддержка компьютеров и бытовой техники, системы оповещения, навигации и т. д. В целом доля делового общения через электронную почту неуклонно растет, что не только повышает скорость общения, но и делает участников подотчетными, поскольку любое зафиксированное послание становится юридическим документом, который в дальнейшем может быть использован и в строго регламентированных формальных контекстах: в суде, арбитраже, при решении трудовых споров. Таким образом, уже сегодня наглядно проявляется формализация дискурса, которую не следует понимать только как усложнение содержания и структуризации, а как раз наоборот. В современном деловом общении остается все меньше места для канцелярских клише, громоздких фраз и заумных терминов. На передний план выходит ясность и простота изложения.

Более того, требования ясности и четкости не следует сводить лишь к продуктивному межличностному общению: умение сформулировать свои проблемы, задачи и цели необходимо практически каждому человеку для обретения внутреннего баланса. Перефразируя расхожую цитату, можно сказать, что, когда вы смотрите на компьютер, компьютер смотрит на вас. Взаимодействие с компьютером требует специфики при вводе запроса, заставляя пользователя тщательнее относиться к своим формулировкам. А поскольку компьютерно-опосредованная коммуникация постепенно стирает грани между устной и письменной речью, одним из основных требований становится осознание допустимых границ лингвистической нечеткости.

Не последнюю роль в кризисе преподавания иностранных языков в университетах США сыграло появление электронных переводчиков и приложений, таких как Google Translate, iTranslate Voice и т. д. При всех неоспоримых преимуществах данных программ их использование наглядно демонстрирует, как важно уметь просто и четко сформулировать свою мысль, избегая при этом идиоматических выражений, лексической и структурной многозначности, эллиптических конструкций, заполнителей и т. п.

По мере развития новых технологий роль человеческого взаимодействия с компьютерными средствами, а также друг с другом при помощи этих средств будет только возрастать. Активный процесс взаимодействия человека с техникой становится явлением социальным и неизбежно накладывает отпечаток на то, как люди общаются между собой. Вне всякого сомнения, формализация общения ограничивает выбор языковых средств, но в то же время, способствует выработке навыков краткого, ясного и четкого изложения сути дела, а также последовательного, по-

шагового решения коммуникативных задач. Вместо того чтобы в очередной раз «бить в набат», русистам есть смысл оставить в стороне эмоции, вызванные социально-экономическими и политическими преобразованиями, и сфокусировать свое внимание на языковых контактах живого языка и языка цифровых технологий.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Schiffrin D. Discourse Markers. Cambridge University Press, 1988. 376 p.*

<sup>2</sup> *Викторова Е. Ю.* Прагматическая полифункциональность дискурсивных слов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 18–22.

<sup>3</sup> *Channel J. Vague Language. Oxford University Press, 1994. 226 p.*

<sup>4</sup> *Deemte K. Not Exactly: In Praise of Vagueness. Oxford University Press. 2010. xvi+341 p.*

<sup>5</sup> *Grice H. P. Logic and Conversation. // Pragmatics / ed. by S. Davis. Oxford University Press. S. 308–315.*

<sup>6</sup> *Regalado A. With Neuralink, Elon Musk Promises Human-to-Human Telepathy. Don't Believe It. [Электронный ресурс] // MIT Technology Review. [April 22, 2017]. URL: <https://www.technologyreview.com/s/604254/with-neuralink-elon-musk-promises-human-to-human-telepathy-dont-believe-it/> (дата обращения 15.10.2018).*

<sup>7</sup> *Shopin P. Is language as we know it still relevant for the digital age? [Электронный ресурс] // Open Democracy. [May 24, 2017]. URL: <https://www.opendemocracy.net/digital-liberties/pavlo-shopin/meaning-of-language-why-do-arts-and-sciences-need-language> (дата обращения 15.10.2018).*

**Pustovoit I. V.**

*Hofstra University, New York, USA*

#### LINGUISTIC CATEGORY OF VAGUENESS AND HUMAN INTERACTION IN THE DIGITAL AGE

The paper examines the category of linguistic vagueness, which finds its manifestation on the various levels of language and in speech, and the significance of this category in the era of computer-mediated communication.

*Keywords:* linguistic vagueness; discourse markers; cooperative principle; human-computer interaction.

## РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ США: НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В АМЕРИКАНСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ И КОЛЛЕДЖАХ

В статье рассматривается состояние русского языка как иностранного в США в свете общей тенденции на сокращение количества американских студентов, изучающих иностранные языки. Обрисованы проблемы с трудоустройством специалистов по русскому языку в США, что влияет на первоначальное решение студентов изучать язык. Отмечается, что возможности для использования русского языка в профессиональном плане в США обусловлены теми же факторами, которые играли важную роль в период холодной войны, и продолжают ее играть в постсоветский период в США. В докладе анализируются основные мотивы, которые движут американскими студентами при выборе русского языка в качестве будущей профессии.

*Ключевые слова:* русский язык в США; тенденции в изучении; трудоустройство специалистов по русскому языку в США.

В последнее десятилетие в американском университетском образовании наметились тревожные тенденции, которые напрямую затрагивают сферу изучения и преподавания русского языка в США.

В первые годы XXI века в США количество студентов в университетах и колледжах, изучающих русский язык в качестве будущей специальности, оставалось достаточно стабильным, и по некоторым языкам даже наблюдался некоторый рост. Судя по данным MLA (Modern Language Association), количество студентов, изучавших русский в американских колледжах и университетах выросло с 2002 по 2009 год на 8%: с 23 921 до 26 883. Правда, наибольший рост в первое десятилетие XXI века был зафиксирован среди студентов, изучающих арабский (46%), корейский (19%) и китайский (18%) языки<sup>1</sup>.

Однако в 2009 начался спад в преподавании иностранных языков в американских университетах, в том числе и в преподавании русского языка. Этот спад был резким в отношении большинства иностранных языков и, насколько можно судить по данным MLA (Modern Language Association) и ACTFL (American Council of Teachers of Foreign Languages), продолжается и до сегодняшнего дня. Начиная с 2009 года очень незначительный рост числа американских студентов, изучающих иностранные языки на уровне бакалавриата, наблюдался только в отношении корейского, китайского и португальского языков. В то же время с 2009 по 2013 год впервые, начиная с 1958 года, на 8% сократилось количество студентов, изучающих испанский язык, который исторически является самым распространенным иностранным языком в США.

Количество американских студентов, изучающих немецкий, сократилось на 9%, французский — на 8%, японский — на 8%<sup>2</sup>.

К сожалению, количество студентов, изучающих русский язык в американских университетах, в период с 2009 по 2013 год сократилось практически на 18%. В 2013 году русский язык в американских университетах изучало всего 21 979 человек, вместо 26 883 студентов в 2009 году. После 2013 года сокращение изучающих русский язык в американских университетах и колледжах продолжилось, но приобрело менее резкий характер. К 2016 году общее число студентов-русистов в университетах и колледжах США составило 20 353 студента, т. е. произошло сокращение на 7,4%, по сравнению с 2013 годом<sup>3</sup>. Правда, среди магистерских и аспирантских программ по русскому языку и литературе в американских университетах сокращения студентов не наблюдалось, а, наоборот, отмечался небольшой рост на 1%. Заметим также, что большая часть американских студентов, около 75% от общего числа, 15 052 студента в 2016 году, останавливается в освоении русского языка на начальном или среднем уровне владения языком и лишь около 25% процентов американских учащихся, 4777 студентов в 2016 году, овладевают навыками и умениями, соответствующими продвинутому уровню владения русским языком<sup>4</sup>.

Тенденции последних лет изучения русского языка в университетах США полезно сравнить с данными предшествующих десятилетий, чтобы получить более полную картину. Хотя преподавание русского языка в университетах США ведется уже более 130 лет<sup>5</sup>, достоверные статистические данные по количеству студентов-русистов в США имеются лишь за последние 60 лет.

В истории преподавания русского языка в университетах США выделяется два периода, когда был зафиксирован поистине взрывной рост интереса к русскому языку. В самом конце 1950-х и начале 1960-х годов количество американских студентов, изучающих русский язык, увеличилось более чем вдвое, с 16 тысяч до 36 тысяч студентов, что напрямую было связано с успехами СССР в освоении космоса, запуском первого советского спутника и историческим полетом в космос Юрия Гагарина<sup>6</sup>. В период разрядки международной напряженности в США сохранялся высокий интерес к изучению русского языка, однако к началу 1980-х годов, в связи с введением советских войск в Афганистан, взаимными бойкотами Олимпиад в 1980 и в 1984 годах в Москве и Лос-Анджелесе, объявлением СССР «империей зла» и пр., количество американских студентов-русистов сокращается до 24 тысяч.

Второй период бурного роста количества студентов-русистов США приходится на конец 1980-х — начало 1990-х годов, период перестройки и гласности в Советском Союзе, а затем распада СССР. В 1990 году русский язык в университетах и колледжах США изучало почти 45 тысяч студентов. Однако начиная с середины 1990-х годов интерес к русскому

снижается, и число студентов-русистов в США опускается до 25 тысяч человек и остается приблизительно на этом же уровне до 2009 года, с небольшими колебаниями на региональном уровне<sup>7</sup>.

Почему же в США в последние годы продолжает сокращаться количество студентов высших учебных заведений, которые выбирают русский язык в качестве специальности?

Прежде всего дело в том, что при выборе специальности преобладают прагматические соображения. Специализация в русском языке для многих американских студентов и их родителей представляется весьма экзотическим решением, не сулящим существенных шансов на получение какой-либо работы по специальности в будущем, особенно высокооплачиваемой работы.

Рабочие места переводчиков сократились и продолжают сокращаться в связи с массовым использованием автоматизированного перевода. Имеющиеся вакансии переводчиков в американских медицинских учреждениях, в домах для престарелых, в окружных и федеральных судах, где по американским законам обязаны предоставляться услуги переводчиков, обычно предлагают почасовую оплату в размере 15–25 долларов в час, что по американским меркам трудно назвать хорошо оплачиваемой работой для специалистов с университетским образованием.

Выпускникам американских университетов очень нелегко, а подчас практически невозможно рассчитывать на получение должности преподавателя русского языка в школе или колледже. Преподавание русского языка в школе и на университетском уровне в США сокращается одновременно с сокращением ставок преподавателей и профессоров. Учителя русского языка в американских школах уходят на пенсию и их ставки не возобновляются. Так, например, в начале 1990-х годов в штате Колорадо имелось около 15 государственных школ, где преподавался русский, в начале в 2000-х годов таких школ оставалось 6, а на настоящий момент в штате не осталось ни одной государственной школы, где бы преподавался русский язык<sup>8</sup>.

Впрочем, определенные возможности для использования русского языка в профессиональном плане в США все же сохраняются. Эти профессиональные возможности обусловлены во многом теми же факторами, которые играли важную роль в условиях холодной войны, и продолжают ее играть в постсоветский период в США. Сегодня Российская Федерация рассматривается в США как возможный противник прежде всего из-за российского военного потенциала, который, как известно, стал вновь наращиваться при осуществлении программы военной модернизации в России за последние 5–7 лет.

Во-первых, во всех военных академиях США — военно-морской академии в Анаполисе, военно-воздушной в Колорадо Спрингс, академии в Вест-Пойнте — американским кадетам преподается русский язык.

Во-вторых, многие студенты американских государственных университетов, получающие одновременно и гражданскую, и военную специальность по программам подготовки офицеров в действующую армию и офицеров-резервистов, осваивают русский язык. В среднем на занятиях по русскому языку в Колорадском университете около 20% учащихся — это будущие офицеры морской пехоты, военно-воздушных сил, армии и флота. Естественно, далеко не всем будущим офицерам пригодится русский язык в профессиональной сфере их деятельности. Одним из главных мотивирующих факторов является не только изучение языка потенциального противника, но и существенная надбавка к зарплате офицера за знание русского языка, которая может составлять до 500 долларов в месяц. Чтобы получить эту надбавку (Entitlement to Foreign Language Proficiency Bonus), офицеры должны сдать специальный армейский тест по русскому языку. Эта надбавка сохраняется на протяжении всей профессиональной военной карьеры американских офицеров.

В-третьих, федеральные министерства и службы США также продолжают создавать рабочие места, где требуется знание русского языка, например, на позициях аналитиков в ФБР и ЦРУ, а также в других федеральных агентствах и службах, связанных с национальной безопасностью. Таких агентств и служб в США насчитывается около десятка.

Санкции, введенные США и Евросоюзом против России в 2014 году после известных событий в Крыму и на Донбассе, сказались определенным образом на отправке американских студентов-русистов на курсы русского языка в Российскую Федерацию. До 2014 года студенты-русисты, выстраивающие военную карьеру, получали финансирование для занятий русским языком в Российской Федерации, обычно в Москве или Петербурге, от министерства обороны США. Последние четыре года Пентагоном продолжает выделяться финансирование на изучение стратегически важного русского языка, однако санкции 2014 года не позволяют студентам использовать эти средства на обучение в России. В 2014–2018 годах многие американские студенты-армейцы проходили интенсивное обучение русскому языку, но не в Москве и Петербурге, а в Риге и Даугавпилсе (Латвия), Бишкеке (Киргизия), Астане и Алма-Ате (Казахстан), а также и в других учебно-языковых центрах на территории различных постсоветских государств. Например, одна из наших студенток университета Колорадо, которой выделили финансовую поддержку для получения магистерской степени от ВВС США, летом 2016 года изучала русский в Бишкеке, а затем в весенний семестр 2017 года проходила стажировку по русскому языку в Алма-Ате. Отвечая на вопросы экзит-интервью, наша магистрантка отметила, что предпочла бы практиковаться в русском в одном из крупных российских городов, однако санкционный режим в отношении России не предоставляет такой возможности.

Традиционно студенты, стремящиеся попасть на дипломатическую работу в страны бывшего СССР, также изучают русский язык. Впрочем, с будущими дипломатами ситуация несколько более запутанная, так как Foreign Service Exam, тест на зачисление в сотрудники Государственного Департамента США, могут сдавать все выпускники университетов, независимо от их специальности и знания иностранных языков. Тех, кто успешно сдал экзамен и прошел собеседование, в дальнейшем направляют на интенсивное обучение иностранному языку, в том числе и русскому, в зависимости от страны, куда будет направлен на работу молодой дипломат.

Значительная часть американских студентов, специализирующаяся в русском языке, получает образование как минимум по еще одной специальности. Для Колорадского университета наиболее распространенным сочетанием специализаций оказывается русский язык и международные отношения. Всего в Колорадском университете в 2017/2018 учебном году в международных отношениях специализировалось около 850 человек. В рамках специальности «международные отношения» студенты выбирают географический регион, на изучении которого они планируют сконцентрироваться. Одним из требований к специализации в международных отношениях является углубленное изучение одного из языков региона — и для Европы, и для Азии это может быть русский язык. Студенты, специализирующиеся на международных отношениях, должны изучать иностранный язык как минимум в течение трех лет в Колорадском университете. В том случае, если студенты проходили обучение на языковых курсах в России, жили в стране региона или изучали язык самостоятельно, им предоставляется возможность сдать языковой тест по стандартам ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) и, при наборе определенного количества баллов, выполнить языковые требования экстерном.

К сожалению, другие сочетания специализаций у американских студентов-русистов, например: физика и русский язык, биология и русский, инженерное дело и русский, встречаются все реже и реже. В нынешней ситуации, когда российская наука сильно сдала свои позиции<sup>9</sup>, количество реферируемых публикаций российских ученых в международных научных журналах год от года снижается, а по коллективному научному импакт-фактору российские ученые не входят не только в пятерку, но и в десятку ведущих стран, рассчитывать на привлекательность русского языка для этой категории студентов не приходится.

Правда, существует категория студентов, которая продолжает показывать неплохую динамику интереса к изучению русского языка в американских университетах. Это студенты — выходцы из русскоговорящих семей, обладающие к моменту поступления в университет определенным уровнем подготовки по русскому языку, который отличается от студента



к студенту<sup>10</sup>. В некоторых семьях, которые перебрались в США, когда ребенок уже отходил несколько лет в российскую школу, или где родители самостоятельно обучили ребенка читать и писать по-русски, будущие студенты имеют навыки не только устного, но и письменного общения на русском. В других же семьях родители, бабушки и дедушки ограничивались лишь общением с детьми на русском языке в «кухонном варианте», и осваивать чтение и письмо таким студентам в университетах приходится с нуля. Однако в любом случае весьма велик процент студентов из русскоговорящих семей, которые, по разным причинам, решают продолжить освоение русского языка на университетском уровне.

В 1990-е годы выделялась еще одна небольшая группа студентов с особыми интересами, которые записывались на университетские курсы русского языка, однако в последние годы студенты с подобной мотивацией практически не встречаются. Дело в том, что некоторые американские мужчины, молодые и не очень, занимались поиском будущей спутницы жизни среди молодых русских женщин, или уже нашли себе русскую жену<sup>11</sup>. Такие студенты изучали русский язык с тем, чтобы не просто подыскать невесту, но и уметь поддержать общение на ее языке и в дальнейшем успешно строить семейные отношения. В наши дни количество международных браков с русскоговорящими женщинами, “выписанными” в США, несколько уменьшилось; а с другой стороны, среди потенциальных невест, подыскивающих свою половинку в Америке, улучшилось владение английским языком. В большинстве семей в США, где жена — русская, а муж — американец, используется преимущественно английский язык. Не удивительно, что после всплеска в начале 1990-х годов эта категория студентов, изучающих русский для общения в семье, сошла практически к нулю, во всяком случае в Колорадском университете.

Избрание Дональда Трампа президентом США и его неоднократные заявления о намерениях нормализовать отношения с Российской Федерацией, кажется, должны являться фактором, влияющим на желание изучать русский язык в США. Однако не менее очевидным фактором является также и громкое расследование Конгресса США по поводу якобы вмешательства России в президентские выборы в США 2016 года и якобы возможного сговора предвыборной кампании Трампа с российскими официальными лицами, что привело к созданию специальной комиссии под руководством прокурора Робера Мюллера. Американская либеральная пресса, особенно такие газеты, как Нью-Йорк Таймс, Вашингтон Пост, Чикаго Трибюн, а также информационные порталы, такие как CNN и Блумберг, уделили огромное внимание расследованию Мюллера и соответственно привлекли дополнительное внимание американских граждан к России. Привело ли или приведет ли это к росту числа изучающих русский язык в американских университетах, до настоящего времени остается неизвестным и, вероятно, выяснится лишь после под-

ведения итогов очередного опроса MLA, которые будут опубликованы в 2020 году.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Furman N., Goldberg D., & Lusin N.* Enrollments in Languages Other than English in United States Institutions of Higher Education, 2009 Report // Modern Language Association. New York, NY, 2010. 41 p.

<sup>2</sup> *Ibid.* P. 25.

<sup>3</sup> *Looney D., & Lusin N.* Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Preliminary Report // Modern Language Association of America, New York, NY, 2018. 19 p.

<sup>4</sup> *Ibid.* P. 16.

<sup>5</sup> *Романов А. Ю.* Первые шаги в преподавании русского языка в США в конце XIX века // Русский язык за рубежом. 2010. №. 2. С. 110–113.

<sup>6</sup> *Романов А. Ю.* Запуск первого советского спутника и русский язык в США // Мир русского слова. 2017. №. 1. С. 72–80.

<sup>7</sup> *Романов А. Ю.* Мотивация студентов из русскоговорящих семей к изучению русского языка в штате Колорадо // Русский язык за рубежом. 2014. №. 5. С. 29–38.

<sup>8</sup> Там же. С. 30.

<sup>9</sup> *Рогов С. М.* Россия должна стать научной сверхдержавой // Вестник Российской академии наук. 2010. Т. 80. №. 7. С. 579–590.

<sup>10</sup> *Kagan O.* In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian // International journal of bilingual education and bilingualism. 2005. Т. 8. №. 2–3. С. 213–221.

<sup>11</sup> *Johnson E.* Dreaming of a mail-order husband: Russian-American internet romance // Duke University Press. 2007. 191 p.

**Romanov A. Yu.**

*University of Colorado Boulder, USA*

#### **RUSSIAN LANGUAGE IN THE USA: CERTAIN TENDENCIES IN AMERICAN UNIVERSITIES AND COLLEGES**

The article examines the state of Russian as a foreign language in the United States in the light of the general tendency towards reduction of the number of American students studying foreign languages. Problems with the employment of specialists in the Russian language in the USA affect the students' initial decision to learn the language. It is noted that the opportunities for using the Russian language professionally in the USA are determined essentially by the same factors that played a role in the cold war period, and continue to play it during the post-Soviet period in the United States. The report analyzes the main reasons that motivate American students in choosing a Russian language as a future profession.

*Keywords:* Russian language in the USA; tendencies in teaching; employment with the Russian language in the USA.

## ГЕОРУСИСТИКА И ПРОБЛЕМА ОПИСАНИЯ СЛОВАРЯ ГЛОБАЛЬНОГО РУССКОГО ЯЗЫКОВОГО МИРА

В статье рассматриваются особенности функционирования русского языка как компонента глобальной метасистемы языковых миров. В соответствии с этим определяются перспективы использования концепции георусистики в практике современной лексикографии для создания словарей нового типа.

*Ключевые слова:* георусистика; русский язык; словарь; семантика.

Много лет назад, исследуя семантику русских существительных, я обнаружил, что за великим множеством тех компонентов лексического значения, которые отражают эпоху и страну существования реалии (например, в словаре Д. Н. Ушакова, отразившего стык эпох в рамках одной страны, все воинские звания сопровождаются указанием «в царской армии»...), «стоят» четыре интегральные семы, которые я назвал «коллективоцентристскими», или «Мы-семами»: *у нас, сейчас, не у нас, не сейчас*<sup>1</sup>. Комбинация этих сем дает классификацию всего существующего в мире по отношению к субъекту его восприятия. Они задают координаты языкового коллектива во времени и пространстве по отношению к «Мы».

Сегодня я уверен, что в форме «Мы-сем» в середине 80-х прошлого столетия была открыта еще одна форма субъективности в языке, а именно — коллективоцентризм, проявляющийся, в частности, в семантике обширного класса лексических единиц. Эти семы удивительным образом соотнесены с идеей В. И. Абаева о том, что двумя первыми «словами» возникающего естественного языка были символы, значение которых было «мы» и «не-мы»<sup>2</sup>.

Организующим идиолект началом является «я» его носителя. В этом отношении местоимение «мы» может рассматриваться как средство самообозначения обладающего самосознанием языкового коллектива. Это «мы» формирует особого рода границы, пределы варьирования «возможных миров» говорящего индивида. «Сейчас» и «здесь» являющегося в конкретном речевом акте индивида всегда находятся в рамках региона и эпохи бытия социалемы (языкового коллектива).

Именно эти идеи легли в основу концепции георусистики, поскольку коллективоцентристские семы ярче всего проявляются в процессе функционирования русского языка в разных странах. Слова, называющие

деньги, праздники, время, оказались в какой-то мере словами с «местоименной», то есть ориентированной на «здесь-сейчас» находящегося «мы»-субъекта. Где это «здесь»? Там, где мы сейчас обитаем. Когда это «сейчас»? Тогда, когда мы здесь существуем. Существуют ли иные «мы»? Этнические, языковые, конфессиональные? Несомненно. Но есть стратификация, есть иерархия этих «мы». И первенство оказывается не за национальностью, не за конфессией, не за партийностью. Первенство в формировании языковой, бытовой, обыденной картины мира носителей языка и, как следствие, семантики языковых единиц принадлежит именно стране их проживания.

В сознании носителя языка «мы», «наше» прочно закрепляется за страной, в которой носитель языка живет. Как правило, «у нас» означает «в стране, где я живу». Это закономерно, поскольку государство с его институтами выступает в качестве метасистемы по отношению к языку. Именно государство оказывает наиболее заметное влияние на носителя языка и на его социальное взаимодействие. В этом отношении показательно, что в книге, изданной по итогам прекрасной конференции «Язык и общество в современной России и других странах»<sup>3</sup>, отдельная глава посвящена описанию именно этой проблемы.

Этот тезис можно проиллюстрировать несколькими примерами. Каждый из них демонстрирует различие видения мира русистикой традиционной, с одной стороны, и георусистикой, с другой. Все эти примеры взяты непосредственно из повседневной коммуникации.

Первый пример — это «случай Вильгельма», о котором я уже упоминал во второй «Георусистике»<sup>4</sup>. В июне 2011 года я принимал участие в летней школе в университете им. Л. Гумилева в Астане. Наша лекторская группа состояла из жителя Украины, двух россиян и жителя Латвии. В течение недели возил нас на работу и на экскурсии водитель Вильгельм. В один прекрасный день кто-то из нас сел на переднее сидение и не закрепил ремень безопасности. Вильгельм сказал: «Нет проблем. Приготовьте штуку на штраф и не пристегивайтесь»... В этот момент в этом автобусе мне и пришло в голову, что у нас стихийно сложилась весьма поучительная ситуация, потому что слово «штука» имело для всех присутствующих разное значение. Я автоматически подумал: «тысяча гривен», российские коллеги — «тысяча рублей», коллеге из Прибалтики было, наверное, страшнее всего, потому что «штука» для него — это тысяча евро... Но Вильгельм-то имел в виду тысячу казахстанских тенге!

Слово «штука» в разговорном русском имеет значение ‘тысяча денежных единиц’. Я осознанно не говорю «тысяча рублей», потому что такое значение это слово имеет только в российском русском. Различия в семантике слова «штука» обусловлены не разницей в регионе проживания, а различиями в социальной жизни государств, потребности ко-

торых в социальном взаимодействии обслуживает русский язык, существующий в каждой из этих стран в форме одного из своих национальных вариантов.

И этот тезис очень важен для современной лексикографии. Традиционный толковый словарь русского языка, ориентированный только на российский русский, даст примерно такое толкование: «штука» — *разг.* Тысяча рублей. В толковом словаре, который ориентирован на видение мира, присущее георусистике, и который крайне сложно сегодня создать, мы нашли бы совсем иную словарную статью, которая, тем не менее, гораздо адекватнее отражала бы значение слова «штука» в русскоязычном мире:

«штука» — *разг.* Одна тысяча денежных единиц той или иной страны. *В России:* одна тысяча российских рублей. *В СССР:* одна тысяча советских рублей. *В Украине:* одна тысяча гривен. *В Казахстане:* одна тысяча тенге. *В Беларуси:* одна тысяча белорусских рублей. *В Узбекистане:* ...

Именно этот — второй — словарь адекватно отражает реальность: в системе русского языка как инварианта всех современных вариантов русского языка, функционирующих в пределах Русофонии, существует языковое понятие ‘тысяча денежных единиц’. В разных странах, использующих русский язык в качестве средства социального взаимодействия, это языковое понятие (сигнификат, концепт) реализуется различными номинативными средствами: «тысяча + (название денежной единицы)», «тысяча», «одна тысяча»..., «штука»...

Этот пример нашел совершенно неожиданное подтверждение в период воссоединения Крыма с Россией. Переход на другую денежную систему потребовал от каждого носителя русского языка в Крыму заново осознать значение слова «тысяча». Тысяча гривен составляла собой единицу с определенной покупательской способностью. Тысяча рублей обладала совершенно иной способностью, поэтому первоначально каждый житель переводил тысячу рублей в понятную ему систему денежных «координат», чтобы четко представить себе, тысяча — это много или мало?

Приведу здесь рассуждения В. И. Беликова об отражении знаний о денежных единицах в лексикографии: «Современная академическая лексикография отмечает лишь *драм* и (косвенно) *крона*; *гривне* и *лею* даны неполные и, тем самым, ошибочные толкования:

**гривна:** 1. В Древней Руси — денежная единица и единица веса <...> 2. В Русском государстве с XVI в. — счетно-денежная единица, равная 10 копейкам; гривенник (БАС)...

Может создаться впечатление, что академические толковые словари предназначаются исключительно для населения России. Но ведь и в России достаточно часто упоминаются реалии государств-соседей, совсем нередко в варианте, не соответствующем практике зарубежных русскоязычных текстов»<sup>5</sup>.

Трудно представить себе все сложности, которые придется преодолеть для того, чтобы создать толковый словарь всего русскоязычного мира. Но создавать его придется. И чем быстрее, тем лучше...

Второй случай связан с акцентом. Я далеко не сразу понял, что то, что мы привычно называем акцентом, есть по сути своей непреодолимое сопротивление системы родного языка системе языка изучаемого. Есть пределы усвоения чужого языка, пределы индивидуальные и пределы, присущие носителям того или иного конкретного языка. Пределы, преодоление которых требует особых способностей, особого таланта. Этот случай из моей практики преподавания русского языка в иностранной аудитории. Назовем его «случай Сайтхонга».

В начале своей преподавательской деятельности я работал со студентами из Лаоса. В группе был старательный студент, который очень долго и непросто сдавал очередной экзамен по практическому курсу русского языка. Когда я наконец-то поставил оценку в его зачетной книжке, я спросил: «Что, Сайтхонг, трудно дается русский?». «Да», — ответил Сайтхонг. «Почему?» — спросил я, чтобы поддержать разговор и заранее зная ответ. «Потому что в русском есть звуки, которых нет у нас в лао». «Какие?» — спросил я. Сайтхонг напрягся и изо всех сил и сказал: «[с'], [с'] и [с']».

Если раньше я рассказывал этот случай как анекдот, то сегодня я использую его в качестве демонстрации того факта, что акцент есть следствие непреодолимого воздействия системы родного языка на систему языка изучаемого. Конечно же, студент был уверен, что он произнес основные варианты фонем <ц>, <ч'> и <ш>. Но в его индивидуальной фонологической системе, как впрочем, и в фонологических системах его соотечественников, эти русские фонемы реализуются именно такими звукотипами.

Тут снова возможны два подхода. Традиционное описание звукового строя русского языка, ориентированное исключительно на российский русский, даст традиционный набор вариантов фонем фонем <ц>, <ч'> и <ш>... В нем и в помине не будет «смешных» и искореняемых в речи студентов-иностранцев [с'], [с'] и [с']. Однако в гипотетической русской геофонологии мы нашли бы несколько иное — гораздо более обширное описание вариантов фонем <ц>, <ч'> и <ш>, в котором среди прочего было бы сказано: «в русской речи лаотян фонемы <ц>, <ч> и <ш> могут быть реализованы звукотипами [с'], [с'] и [с']...». Я уверен, что в этой же геофонологии будет сказано и о том, что в украинском русском в сильной позиции русская фонема <г> может быть представлена двумя вариантами: [г] и [g]. И это не орфоэпическая ошибка, а неотъемлемое свойство украинского варианта русского языка.

И еще одна мысль, которая кажется мне актуальной в этом контексте. Можно говорить «по-русски» и «на русском». Я понял разницу

между смыслом двух этих выражений, читая воспоминания об Анне Ахматовой, которая, встретив в рассказе Бунина «Ворон» выражение «черные битюги», сказала: «Поздравляю. Он забыл русский язык». Тогда я подумал, что есть своего рода «степень русскости» речи, обусловленная тем, насколько соответствует позиции номинации избранная субъектом говорения номинативная единица. Важно осознавать функциональный механизм выбора говорящим субъектом средства номинации для «здесь-сейчас» существующей ситуации именованной. Семантика ‘черный’ в русском языке как семантический инвариант реализуется микрополем вариантов, среди которых есть и слово, предназначенное для обозначения масти лошади. Поэтому «по-русски» конь — вороной, но «на русском» — он может быть и черным.

Современная лексикография при описании номинативной системы не охватывает в полном объеме все сферы функционирования русского языка. Поэтому закономерно, что в последние годы ведется активная работа по разработке словарей, отражающих региональные и национальные особенности русского языка во взаимодействии с лингвокультурной составляющей русской картины мира. В этом отношении особенно показательным представляется Крым как многонациональный регион России, в котором на разных исторических этапах русский язык выступал в разных формах своего существования. И изучение геолингвистической ситуации в подобных регионах даст обширный и уникальный эмпирический материал, который позволит показать как инвариантную основу русского языка, так и особенности его функционирования на территории, на которой на протяжении определенного исторического периода активно взаимодействовали разные языки.

Уверен, что описание русского языка в будущем будет осуществляться исходя из понимания того, что российский русский — один из возможных русских. Да — самый важный, да — исконный, да — основной. Но не единственно возможный. Описание норм русского языка в будущем будет осуществляться исходя из того неоспоримого факта, что русский язык сегодня используется многими языковыми коллективами, которые привносят в «свои русские» свои особенности, обусловленные объективными факторами. И именно георусистика позволяет охватить многочисленные формы русского языка, используемые для социального взаимодействия, в том числе и теми, кто, в силу обстоятельств находясь вне российской языковой среды, говорит «на русском». Поэтому создание «геословаря» русского языка является подлинным вызовом для георусистики.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Рудяков А. Н. Лингвистический функционализм и функциональная семантика. Симферополь: Таврия-плюс, 1998. 224 с.



<sup>2</sup> *Абаев В. И.* О происхождении языка // Василию Ивановичу Абаеву 100 лет: Сб. статей по иранистике, общему языкознанию, евразийским культурам. М.: Языки русской культуры. 2001. С. 271–283.

<sup>3</sup> Язык и общество в современной России и других странах: Международная конференция Института языкознания РАН. Доклады и сообщения / Отв. ред. В. А. Виноградов, В. Ю. Михальченко; Институт языкознания РАН, Научно-исслед. центр по нац.-яз. отношениям. М., 2010. 608 с.

<sup>4</sup> *Рудяков А. Н.* Георусистика, функциональная лингвистика и ... мифы русистики // Георусистика: Вызовы XXI: Сб. науч. ст. / Под редакцией А. Н. Рудякова. Симферополь: Антикава, 2011. С. 5–17.

<sup>5</sup> *Беликов В. И.* Лексический узус в зарубежном русском и академические словари // Русский язык в странах СНГ и Балтии: Международная научная конференция / Отделение историко-филологических наук РАН. М.: Наука, 2007. С. 415.

**Rudiakov A. N.**

*Crimean Republican Institute of Postgraduate Teacher Education, Russia*

### **GEORUSISTICS AND MODERN LEXICOGRAPHY**

The article discusses the features of the functioning of the Russian language as a component of the global metasystem of linguistic worlds. In accordance with this, prospects are determined for using the concept of georustistics in the practice of modern lexicography to create new type of dictionaries.

*Keywords:* Georustistics; Russian language; dictionary; semantics.

## СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКОВОЙ ИДЕОЛОГИИ

В работе описываются три аспекта понятия «языковая идеология», которые демонстрируют релевантность данного аналитического инструмента для изучения социолингвистических изменений с использованием смешанных методов исследования.

*Ключевые слова:* языковая идеология; смешанные методы исследования; социолингвистические изменения.

В современном мире мы сталкиваемся со сложной социолингвистической реальностью, характеризующейся крайней неоднородностью, мультимодальностью, гибридностью условий функционирования языков. Это заставляет исследователей переосмысливать традиционный методологический инструментарий и искать новые подходы изучения социальной природы языка. Например, для понимания таких причин и результатов языковых изменений, как коммодификация русского языка, изменение норм русской грамматики, уменьшение доли русского языка в общем постсоветском образовательном пространстве, смена малых языков русским и др., требуется анализ процессов на макрополитическом и микроэтнографическом уровнях. Данное обстоятельство влечет за собой использование смешанных методов исследования и расширение общих аналитических рамок, позволяющих интерпретацию результатов одного метода анализа в свете другого и переход с одного уровня анализа на другой.

Социолингвистика уже разработала несколько теоретических инструментов, позволяющих переходить с одного уровня анализа на другой. J. Blommaert<sup>1</sup> утверждает, что понятие контекстуализации Гампертца (1982), рамки Гоффмана (1974), бахтинская концепция интертекстуальности и габитус Бурдьё представляют примеры анализа явлений микроуровня, помещенных в контекст макроуровня. Во всех этих моделях связь между уровнями является индексикальной — уникальные моменты коммуникации указывают на социально и культурно упорядоченные нормы, жанры, традиции, ожидания, т. е. явления более крупного масштаба.

В представленной статье описываются возможности языковой идеологии как еще одного теоретического концепта, позволяющего смешение методов. Языковая идеология понимается здесь как культурная система представлений о социальных и языковых отношениях вкпе с моральными и политическими интересами<sup>2</sup>.

Три аспекта понятия языковой идеологии делают его особенно подходящим для комплексного многоуровневого изучения такого феномена,

как социолингвистическое изменение: посредническая роль языковой идеологии между использованием языка и обществом, множественность языковых идеологий и различная степень осведомленности о языковых идеологиях носителями языка.

Во-первых, языковая идеология является связующим звеном между социальными явлениями и формами разговора. Языковое изменение, например, смена языка, редко является прямым результатом социально-политических или экономических процессов на макроуровне. Языковое изменение в конечном счете вызвано изменениями в представлениях говорящих о себе по отношению к другим<sup>3</sup> и о взаимосвязях языка с общественной жизнью<sup>4</sup>. D. Kulick<sup>5</sup> в своем известном исследовании стремительного языкового сдвига в Гапуне показывает, как Таіар и Tok Pisin стали ассоциироваться с разными идентичностями, и это имело далеко идущие последствия для языкового поведения жителей деревни. Традиционный народный Таіар стал ассоциироваться со старым отсталым образом жизни и с понятием *хед* — эгоистичной, упрямой, своевольной и социально разрушительной стороной «себя». Tok Pisin, напротив, стал ассоциироваться с христианством, грамотностью и с понятием спасения — позитивных, социально значимых, ориентированных на будущее сторон «себя». Это привело к отказу от традиционного народного языка как менее ценного. Аналогичным образом, исследование Р. Garrett языкового сдвига в Санта-Люсии<sup>6</sup> демонстрирует, что формирование новых ассоциаций английского и квейольского языков с идентичностью (subjectivity) ускорило языковой сдвиг. Местный язык стал конструироваться как более подходящий для использования взрослыми в потенциально конфронтационных ситуациях, для выражения угроз, проклятий, ругани, оскорблений и, как следствие, практика ограничения использования местного языка детьми способствовала смене местного языка английским. Как видим, языковые идеологии создают связи между языковой формой и социокультурным опытом, и эти представления о социальном мире отражают борьбу за власть и доминирование в обществе. Политические и экономические события на макроуровне влияют на процессы социолингвистических изменений только потому, что носители языка интерпретируют их особым образом, что, в свою очередь, приводит к повышению статуса одной социальной группы и их языковой практики по сравнению с другой<sup>7</sup>.

Во-вторых, языковые идеологии основаны на социальном опыте, который крайне редко распределяется в обществе равномерно. Разнообразие и множественность значимых социальных различий (класс, элита или поколение) внутри одной социальной формации (или этнической группы) порождает противоречивые, конфликтующие убеждения. Сосуществование противоречащих друг другу языковых идеологий может влиять на процессы возрождения языка. А. Raugh в исследовании языкового сдвига в Доминике<sup>8</sup> демонстрирует, как по-разному конструируются связи между

языком, культурой и идентичностью на национальном и региональном уровнях. После того, как Доминика стала независимой в 1978 году, Патуа получил статус символа новой унифицированной доминиканской идентичности и стал активно возрождаться городской элитой. Однако в сельских районах, говорящих на Патуа, местный язык воспринимается как стигма, отличающая местное население от городского и препятствующая их социальной мобильности. В результате сельские взрослые учат своих детей говорить на более престижном английском языке, ограничивая использование Патуа для выражения эмоций и простых прагматических функций. Это ведет к продолжению языкового сдвига, несмотря на усилия элиты по ревитализации местного языка. D. Friedman<sup>9</sup>, описывая ревитализацию украинского языка, замечает, что будущее языкового возрождения остается неясным. Идея чистого украинского языка структурирует языковую практику в школе, однако за ее пределами дети обычно переключаются на русский язык. D. Friedman отмечает, что учителя не запрещают переключение кодов и смешение языков, так как считают, что запрет противоречит ценностям свободного выбора и уважения к другим языкам.

Приведенные примеры демонстрируют, что различные социальные группы и институты имеют разные, зачастую противоречащие языковые идеологии, а также подчеркивают, что доминирование языковых идеологий редко бывает стабильным или полным: доминантная идеология постоянно оспаривается другой идеологией (именно данный момент на примере языковой идеологии в отношении русского языка в Казахстане мы предлагаем для обсуждения на заседании).

В-третьих, языковые идеологии могут быть имплицитными и эксплицитными. Некоторые идеологии сформулированы в форме популярных идей, некоторые даже изложены в законодательных документах, в то время как другие идеологии настолько натурализованы и общеприняты, что больше не воспринимаются как языковые идеологии<sup>10</sup>. Зачастую социолингвистическое изменение происходит незаметно, поскольку говорящие обычно не осведомлены о реальных интеракционных (intercational) процессах, ведущих к изменениям. Это может частично объяснить, почему, несмотря на открытую поддержку и сознательную деятельность, направленную на возрождение (например, казахского) языка, языковая ассимиляция под влиянием русского языка все же происходит. Это также означает, что эффективное языковое планирование требует изменений на микроуровне, изменений повседневных языковых практик, существование которых носители зачастую не осознают. Иными словами, языковые идеологии могут быть использованы для открытой рационализации языкового поведения и выбора, но они также могут остаться незамеченными как натурализованные практики.

Три аспекта языковой идеологии, а именно: связующая («посредническая») роль языковой идеологии между использованием языка и соци-

альными отношениями, множественность языковой идеологии, а также разная степень осознанности языковой идеологии субъектами (от эксплицитного до бессознательного) — делают это понятие релевантным для изучения социолингвистических изменений с помощью смешанных методов исследования. Использование языковой идеологии как центрального аналитического концепта позволяет дополнять традиционный количественный мониторинг результатов языковой политики и анализ законодательных документов «этнографическим мониторингом»<sup>11</sup>, который может дать нам более глубокое понимание природы и механизмов социолингвистических изменений путем систематического анализа повседневного общения, «превращения неявного в явное»<sup>12</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Blommaert J.* Sociolinguistic scales// Working Papers in Urban Language Literacies. 2006. № 37. С. 4.

<sup>2</sup> *Irvine J.* When talk isn't cheap: Language and political economy// *American Ethnologist*. 1989. № 16 (2). С. 248–267. С. 255.

<sup>3</sup> *Kulick D.* Language shift and cultural reproduction. Cambridge: Cambridge University Press. Oxford: Oxford University Press, 2005 [1992]. С. 9.

<sup>4</sup> *Gal S.* Multiplicity and contention among language ideologies: A commentary// *Language Ideologies: Practice and theory*/ edited by B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity. Oxford: Oxford University Press. 1998. С. 317–331. С. 319.

<sup>5</sup> *Kulick D.* Там же.

<sup>6</sup> *Garrett P.* Language socialization and language shift// *The handbook of language socialization*/ edited by A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin. London: Wiley-Blackwell. 2011. С. 515–534.

<sup>7</sup> *Kroskrity P.* Language ideologies// *A companion to linguistic anthropology*/ edited by A. Duranti. Oxford: Blackwell. 2004. С. 496–517.

<sup>8</sup> *Paugh A.* Multilingual play: Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies// *Language in Society*. 2005. № 34. С. 63–86.

<sup>9</sup> *Friedman D.* Language socialization and revitalization// *The handbook of language socialization*/ edited by A. Duranti, E. Ochs, & B. Schieffelin. London: Wiley-Blackwell. С. 631–647.

<sup>10</sup> *Gal S.* Там же. С. 322.

<sup>11</sup> *Hymes D.* What is ethnography?// *Language in education: Ethnolinguistic essays*/ Edited by D. Hymes. Washington: Centre for Applied Linguistics. 1980. С. 88–103.

<sup>12</sup> *Phillips S.* Language ideologies in institutions of power: Commentary// *Language Ideologies: Practice and Theory*/ Edited by B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity. Oxford: Oxford University Press, 1998. С. 211–225.

**Smagulova J. S.**

*KIMEP University, Kazakhstan*

#### SOCIOLINGUISTIC CHANGE AND LANGUAGE IDEOLOGY

The paper describes three aspects of language ideology that highlight the usefulness of this analytical concept for examining sociolinguistic change using mixed method research tools.

*Keywords:* language ideology; mixed method; sociolinguistic change.

Сулейменова Элеонора Дюсеновна

*Казахский национальный  
университет им. аль-Фараби, Казахстан*

esuleim@gmail.com

Шаймерденова Нурсулу Жамалбековна

*Казахстанский филиал  
МГУ имени М. В. Ломоносова, Казахстан*

nursulu.msu@gmail.com

## **РУССКИЙ ЯЗЫК ПОЛИЯЗЫЧНЫХ МЕГАПОЛИСОВ КАЗАХСТАНА**

Языковое пространство городов, чутко реагируя на мероприятия языковой политики, активно и с опережением отражает процессы, происходящие в общей языковой ситуации страны. Функционирование русского языка в мегаполисах Казахстана обусловлено особенностями их этноязыковой структуры, описание которой построено на данных Комитета по статистике, материалах авторского словаря-справочника географических названий страны. Доказывается необходимость расширения исследований по директивной ортологии и урболингвистике.

*Ключевые слова:* полиязычие, двуязычие, мегаполис, ортология, вариантность онимов, варианты языка.

В Казахстане есть три города — Алматы, Астана и Шымкент, которые называют *мегаполисами*, игнорируя первоначальное значение слова ‘города с многомиллионным населением’. Число жителей трех городов превысило миллион, при этом почти двухмиллионный Алматы (2018: 1829,0<sup>1</sup>) перешагнул этот порог раньше, чем Астана (2018: 1051,2) и Шымкент (2018: 1010,1). Утверждены экологические и социально-экономические планы развития агломерации трех городов. Но ни в одном из документов не говорится об особенностях языковой жизни мегаполисов как результате урбанизации, экспансии городского образа жизни и языка города на территории агломерации и, напротив, влияния языка агломераций на языковую среду мегаполисов.

Языковой портрет трех мегаполисов имеет общие и специфические черты. Общим свойством трех мегаполисов считается полиязычие их жителей, которое складывалось издревле и сохраняется поныне. Своеобразие полиязычия мегаполисов исторически обусловлено условиями, составом и удельным весом этносов, вливавшихся в население города, политическими обстоятельствами (Алматы и Астана — столичные города), географическим расположением (Алматы и Шымкент — юг, Астана — север страны), экономическим и хозяйственным укладом регионов. Примечательно, что первые упоминания о древнем Шымкенте встречаются в письменных источниках пятнадцатого (или даже двенадцатого) века,

об Алматы — шестнадцатого века, а беспрецедентно бурный рост Астаны как новой столицы пришелся на последние неполные тридцать лет.

Алматы с самого начала своей обновленной истории формировался как полиэтнический и многоязычный социальный организм, в котором «на рубеже XIX–XX вв. сосуществовало как минимум семь этноязыковых коллективов, представлявших три генетически разные группировки: тюркскую, славянскую, китайско-тибетскую»<sup>2</sup>. Постепенно полиэтнический город становился дву- и многоязычным. Сегодня Алматы по-прежнему город со стремительно меняющимся этноязыковым ландшафтом. В 1959 году казахи в Алматы составляли 8,6%, русские — 73,1%; 1970: 13,6% и 68,3%; 2005: 46,5% и 37,4%; 2009: 53% и 33,2%; 2018: 59,53% и 26,06%. Крупные этнические общины Алматы — это уйгуры (2010: 5,73%; 2018: 5,5%), корейцы (2010: 1,9%; 2018: 1,8%), татары (2010: 1,82%; 2018: 1,4%), украинцы (2010: 1,24%), остальные этносы не превышают 1% порога. Уйгуры Алматы (крупнейшая вне Восточного Туркестана в КНР с благоприятной демографической динамикой община) в высокой степени сохранили родной язык, издавна являясь билингвами (2010: уйгурский язык — 81,3%, казахский язык — 80,5%, русский язык — 76,1%). Однако уйгурский язык по-прежнему остается только языком общины. Владение русским языком корейцами, татарами, украинцами приближается к 100%. Не задаваясь вопросом о причинах их языкового сдвига (language shift), лишь констатируем факт кризиса / диффузности этнической и языковой идентичности, когда доминирующим по репертуару функций и сферам применения оказался русский язык<sup>3</sup>.

Иная этноязыковая картина сложилась в пограничном с Узбекистаном Шымкенте (2011: казахи составляли 67,7%, русские — 14,5%, узбеки — 13,7%, азербайджанцы — 1,8%, татары — 1,5%, корейцы — 1,0%; 2015: казахи — 63,8%, узбеки 18,8%, русские — 10,9%, азербайджанцы — 1,8%, татары — 1,2%; 2018: казахи — 65%, русские — 15%). С присоединением к городу прилежащих районов заметно изменился этнический состав Шымкента (показательно увеличившееся до 38 число школ с узбекским языком обучения). В то же время в отношении русского языка языковая компетенция узбеков (2010: узбекский — 97%, казахский — 80%, русский язык — 59,2%) практически не сказывается на формировании русской языковой среды Шымкента.

Астана — новый геополитический объект, в котором долгое время преобладали русские, сегодня казахское население составляет большинство (1970: казахи 12,7%, русские 57,4%; 2006: 40,5% и 28,8%; 2009: 69,4% и 29,9%; 2018: 78,2% и 13,4%). На фоне быстро меняющегося соотношения казахов и русских преобразался и удельный вес иных этносов (1989: украинцы 9,3%, немцы 6,7%, татары 3,3%; 2018: украинцы 1,4%, татары 1,1%, узбеки 1,0%). Пестрая мозаика приезжих из разных



стран и регионов Казахстана, преобладание южных потоков мигрантов, концентрация иностранных компаний и непрерывная череда культурно и политически значимых мероприятий в столице естественным образом сказывается на ее языковой среде. Астана из почти полностью русскоязычного стремительно трансформировалась в город молодых, амбициозных и креативных людей, владеющих не только казахским и русским, но и английским языками, синтезировавших в себе восточный и западный типы культуры.

Итак, русскоязычное пространство в трех мегаполисах за последние десятилетия претерпело значительные изменения под влиянием внутренней миграции и языковых особенностей агломераций, а также разницы в темпах естественного прироста. Резко сократилась демографическая поддержка русского языка со стороны русских, а также тех этносов, у которых произошел языковой сдвиг в сторону русского языка (украинцев, корейцев, немцев и др.). На языковой среде мегаполисов сказываются также ощутимые потоки казахской молодежи из сел и казахов-репатриантов из КНР, Монголии, Каракалпакии, Узбекистана, совсем не владеющих или плохо владеющих русским языком. Значительная часть казахов-монолингвов, переживших языковой сдвиг в сторону русского языка, находится в состоянии добровольного поворота языкового сдвига (*reversing languageshift*) и постепенно вливается в основную массу казахов-билингвов. Необходимо отметить общий рост казахской и заметное снижение русской языковой компетенции в мегаполисах, которые из сугубо русскоязычных (Астана) или большей частью русскоязычных (Алматы) становятся двуязычными. Сами казахи по-прежнему сохраняют высокий уровень владения русским языком, а носителями русского языка в стране все больше становятся преимущественно нерусские<sup>4</sup>.

Двуязычие в мегаполисах страны в целом определяется как массовое, поскольку подавляющая часть населения обладает разной степенью казахской и русской языковых компетенций. Под действием активных мероприятий языкового планирования, меняющих языковую ситуацию страны, более отчетливой становится тенденция к формированию паритетности казахско-русского и русско-казахского (в нее включены не только русские, но и казахи с доминирующим русским языком) двуязычия, которому присущи сложный диффузный характер и подвижность языковых компетенций. Изменения в пространстве русского языка мегаполисов во многом связаны с новой политической символикой, и магистральным становится ее направление от казахского языка.

На предыдущем Конгрессе МАПРЯЛ была озвучена<sup>5</sup> проблема сохранения норм русского языка и правил передачи ономастических единиц из казахского языка. Материал наблюдений и выводов был обобщен в первом ортологическом словаре-справочнике топонимов и их производных<sup>6</sup>. Несмотря на предписывающий характер языковой нормы, опи-

санной в соответствующих документах<sup>7</sup> и справочнике, который был распространен в заинтересованных органах, сегодня можно говорить лишь об относительном упорядочении передачи казахских онимов на русском языке. Так, еще в Инструкции 1939 года<sup>8</sup> регламентировалось написание казахских слов *Жайылма*, *Елтай*, *Белбулаки* мн.др. без мягкого знака. Вопреки данному предписанию, сегодня написание *Бельбулак* более распространено, чем *Белбулак*, и число ссылок на *Бельбулак* (*участки в Бельбулаке*, *акимат Бельбулак*, *бельбулакский сельский округ* и т. п.) значительно превышает регламентируемое написание *Белбулак* (см. сервис объявлений OLX.kz). Точно так же отсутствует упорядоченность названий *Кегень / Кеген*, *Тургень / Турген* и мн. др. Это легко обнаружить при запросе в сети любого топонима этого ряда, когда «нормозадающий» вариант не оказывается таковым.

Подобные и иные трудности директивной ортологии усугубляются в настоящее время начавшимся переходом казахского языка на латинский алфавит. Если кириллическая письменность русского и казахского языков с высокой степенью сходства облегчала транслитерацию многих казахских онимов, то этого нельзя сказать о новом латинском алфавите. Пока рано говорить о том, как будет выглядеть весь онимикон Казахстана на латинском алфавите, поскольку орфографические правила еще не прошли обсуждения и утверждения, но можно заметить, что диапазон и формы вариативности онимов продолжают расширяться.

С одной стороны, вариантность онимов и отонимических наименований в узусе может расцениваться как свидетельство наблюдающейся активной адаптации русским языком казахских онимов. С другой стороны, их конкуренция требует незамедлительного закрепления ортологического выбора и единого орфографического режима. В любом случае реальные процессы требуют панорамного мониторинга в динамике — только так можно будет понять главные тенденции казахско-русской передачи онимических единиц. Именно этими обстоятельствами обусловлена подготовка второго издания ортологического справочника<sup>9</sup>, в котором со стремлением преодолеть наблюдающийся графический, фонетический, морфологический и морфолого-словообразовательный разноречивой географических названий и их производных продолжена работа по их унификации, систематизации и стандартизации.

Еще одна трудность, которая должна учитываться, — это изменившиеся социолингвистические реалии языковой среды мегаполисов — центра распространяющихся инноваций и формирования образцового речевого поведения. Совсем недавно общая русская языковая компетенция в них создавалась русскими, русскоязычными этносами, пережившими языковой сдвиг в сторону русского языка, а также казахами-монолингвами с доминирующим русским языком. Сегодня при общем снижении русской языковой компетенции<sup>10</sup> ее создают казахи-билин-

гвы, и все больше усиливается влияние казахской орфографии на русские названия.

Русский язык с давней культурно-исторической традицией использования казахским и всем нерусским населением страны, переживает нелегкий период. В 2010 году<sup>11</sup> мы спрашивали, насколько понятны иностранцам казахстанские тексты. Е. Протасова провела наглядный эксперимент — прочитала публикации на русском языке за первую половину мая 2014 года из казахстанских газет и сайтов и проверила их понимание. Обнаружив известную герметичность, «непрозрачность» русскоязычных казахстанских текстов, «обилие географических названий, имен и наименований различных явлений и объектов, не проясненные отсылки к истории, литературе, культуре, которые мешают понимать, о чем идет речь», Е. Протасова считает, что «русский язык в Казахстане из универсальной *лингва франка* постсоветского пространства...стал трансформироваться в некий национальный вариант русского», что происходит «автономизация казахстанского русского в рамках общего ареала русского языка»<sup>12</sup>.

Напомним свое сравнение онимического пространства Казахстана с футбольным полем для двух сильных коммуникативных игроков — казахского и русского языков. Игроки мобильны, пространство подвижно и неизбежно сказывается на смещении и размытости ортологических норм. Замечая очевидное, но оставаясь осторожными в своих выводах, закончим мудростью древних *qui vivra verra*.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Все статистические данные приводятся по: Итоги Национальной переписи населения 1999 года в РК. Астана, 2000; Итоги Национальной переписи населения 2009 года в РК. Астана, 2010; Численность населения РК по отдельным этносам. Астана, 2018 <http://stat.gov.kz>; Сулейменова Э. Д., Шаймерденова Н. Ж., Аканова Д. Х. Языки народов Казахстана. Социолингвистический справочник / отв. ред. Э. Д. Сулейменова. Алматы: Арман-ПВ, 2008. 304 с.

<sup>2</sup> Хасенов Е. А. Метаязык и социолингвистические перспективы урболингвистики: дис. ... канд. филол. наук. Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, 2006. С. 4.

<sup>3</sup> Сулейменова Э. Д., Шаймерденова Н. Ж., Аканова Д. Х. Языковая ситуация и опыт языкового планирования в Казахстане // Решение национально-языковых вопросов в современном мире: Страны СНГ и Балтии: сб. статей / гл. ред. Е. П. Челышев. М.: ООО Изд. центр «Азбуковник», 2010. С. 300–331; Сулейменова Э. Д. Макросоциолингвистика. Алматы: Қазақ университеті, 2011. С. 54–123.

<sup>4</sup> Сулейменова Э. Д. Языковые процессы и политика. Алматы: Қазақ университеті, 2011. 117 с.

<sup>5</sup> Сулейменова Э. Д., Мусабекова У. Е., Шаймерденова Н. Ж. Географические названия Казахстана и их производные: ортологическая адаптация в современном русском языке // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: мат-лы XIII Конгресса МАПРЯЛ. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. Т. 5. С. 200–205.

<sup>6</sup> Сулейменова Э. Д., Мусабекова У. Е., Шаймерденова Н. Ж. Ономастика Казахстана: географические названия и отонимические производные: ортологический словарь-справочник. Алматы: Қазақ университеті, 2015. 232 с.

<sup>7</sup> Инструкция по русской передаче казахских и казахской передаче русских географических названий РК. Алматы, 2002. 84 с.; Государственный каталог географических названий РК. Алматы, 12 томов, 2012. URL: <http://til.gov.kz/wps/portal>.

<sup>8</sup> Аманжолов С., Симонов П. В., Назаревский О. Р. Основные положения транскрипции географических названий Казахстана. Сектор географии Казахского филиала АН СССР. Машинопись, 1939.

<sup>9</sup> Сулейменова Э. Д., Мусабекова У. Е., Шаймерденова Н. Ж. Ономастика Казахстана: географические названия и отонимические производные. Ортологический словарь-справочник. Алматы: Казак университеті. Изд. 2-ое, 2018. 245 с.

<sup>10</sup> Шаймерденова Н. Ж. Русистика в Казахстане: исследования и обучение // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: мат-лы IV Конгресса «РОПРЯЛ» и I Педагогического форума «Русский язык в современной школе» / Редкол.: К. А. Рогова, Г. М. Васильева и др. СПб.: РОПРЯЛ, 2014. Т. 1. С. 214–220.

<sup>11</sup> Сулейменова Э. Д. К осмыслению вероятности варианта русского языка в Казахстане // Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian. Arto Mustajokiet. al. (Eds). Helsinki, 2010. С. 252–265.

<sup>12</sup> Протасова Е. и др. «Казахстанский русский: взгляд со стороны» // AbImperio. 2017. № 4. С. 231–263.

**Suleimenova E. D.**

*Al-Faraby Kazakh National University, Kazakhstan*

**Shaimerdenova N. Z.**

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Kazakhstan*

## **RUSSIAN LANGUAGE OF MULTILINGUAL MEGACITIES OF KAZAKHSTAN**

The authors argue that language space of cities, which reacts to language policy measures, actively and ahead of time, reflects the processes taking place in the general language situation of the country. The functioning of the Russian language in the megalopolises of Kazakhstan is due to the peculiarities of their ethno-linguistic structure; the description of it is based on the data of the Committee on Statistics, materials of the authors' dictionary directory of geographical names of the country. The authors proved the necessity of expanding research on directive orthology and urbology.

*Keywords:* multilingualism; bilingualism; megalopolis; orthology; onimic variation; language variants.



## НАПРАВЛЕНИЕ 2

# РУССКАЯ КУЛЬТУРА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Россия в мировом культурном  
и образовательном пространстве.

Диалог культур в условиях двуязычия  
и многоязычия.

Национальные стереотипы мировосприятия  
и их отражение в литературе и искусстве.

Проблема взаимовлияния  
национальных менталитетов.


Национальная специфика  
русского менталитета.

Культурное и когнитивное  
пространство русского мира  
в современных условиях.

Русская языковая личность  
в условиях межкультурного диалога.

Проблемы сохранения этнокультурной  
и языковой идентичности в условиях  
эмиграции.

Интеграция русской культуры  
в мировое культурное пространство.





Алексидзе Марина Джондоевна,  
Басилая Наталия Андреевна

Тбилисский государственный университет  
им. Иванэ Джавахишвили, Грузия

malexidze@yahoo.com; natabasilaia@rambler.ru

## ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЙ, СВЯЗАННЫХ С ПИСАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ, В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Необходимость выбора между традиционным искусством и новыми литературными жанрами в эпоху глобализации решается в произведении Дины Рубиной «Синдикат» созданием новой формы художественного повествования — гротескного, фарсового романа-комикса. Многослойность, многопластовость, фрагментарность текста, состоящего из множества тем, разнородных и по стилю, и по жанру, органичный сплав комедии и трагедии, разный эмоциональный накал (от юмористически окрашенного до трагедийного) создают рисунок авторского повествования, не похожий ни на какой другой. В романе-комиксе «Синдикат» широко представлены различные лексико-фразеологические средства, в частности дефиниционные конструкции, для которых характерно неожиданное лексическое заполнение номинациями понятий, связанных с творческой деятельностью писателя. В статье рассматриваются дефиниции понятий «писательница», «творчество», «мировидение» двух персонажей — писательниц Дины и Марины, представляющих собой разные ипостаси писательницы Дины Рубиной.

*Ключевые слова:* метафорические дефиниции; творчество; писательница; вторичные номинации.

Дина Рубина — один из первых создателей новой формы художественного повествования — романа-комикса «Синдикат»<sup>1</sup>, в котором фрагменты, характерные для художественного текста, совмещены с комиковыми стереотипами. В одном из своих интервью писательница говорила о том, что «у каждого литературного произведения, как и у музыкального, есть своя тональность», и о том, что «стиль — это походка, литературная походка»<sup>2</sup>. Мгновенная смена литературной походки, изменение её тональности в гротескном, фарсовом романе-комиксе создаются живым, образным языком, многослойностью и фрагментарностью, разнородными напластованиями, виртуозным их соединением в одном произведении. Многослойность, многопластовость, фрагментарность текста, состоящего из, казалось бы, множества тем, разнородных и по стилю (нелепые диалоги, комические ситуации), и по жанру, органичный сплав комедии и трагедии, разный эмоциональный накал, то юмористически окрашенный, то трагедийный, создают не похожий ни на какой другой рисунок авторского повествования, в котором широко представлены различные лексико-фразеологические средства, в том числе дефиниционные конструкции, выступающие как стилистический прием, посредством которого читатель получает необходимую информацию о героях произведения. Взгляды Дины Рубиной на творческий про-



цесс и деятельность писателя в эпоху глобализации передаются, наряду с другими стилистическими средствами, дефинициями двух персонажей романа-комикса — писательниц Дины и Марины.

Дефиниция, по определению Аристотеля, представляет собой «речь, обозначающую суть бытия вещи»<sup>3</sup>. С помощью инвариантной синтаксической схемы дефиниции «кто есть кто» Дина Рубина передает «суть бытия» Дины, от лица которой ведется повествование и «для удобства названной... именем»<sup>4</sup> автора романа-комикса, и ее подруги Марины Москвиной. Лексико-семантическое наполнение жестко регламентированных моделей логико-синтаксической структуры дефиниции в романе-комиксе отражает «дефиниционный плюрализм»: **определяемое** понятие (образы Дины и Марины) представлено **определяющим** — целым рядом отличающихся друг от друга характеристик их внешности, характера, поступков, мировидения.

Дина и Марина — разные ипостаси писательницы Дины Рубиной. Их сходство как состоявшихся, востребованных творческих личностей передается нарочито совпадающими, построенными по модели «кто (был, есть, является) — кто (кем)» и определяющими официальный статус героинь романа-комикса дефиниционными предложениями:

*«Я была серьезным человеком, автором многих книг, лауреатом литературных премий»<sup>5</sup>; «Марина была серьезным человеком, автором многих книг, лауреатом международного диплома Андерсена»<sup>6</sup>.*

Образ Марины конкретизируется перечислением дополнительных однотипных дефиниций:

*«Марина Москвина, автор повестей и романов, книг путешествий о Японии и Индии, буддистка и последовательная ученица просветленных гуру...»<sup>7</sup>.*

При характеристике других черт Дины и Марины в романе широко представлены дефиниционные предложения, построенные как по основным моделям, так и по семантико-синтаксическим схемам, формально схожими с дефиниционными<sup>8</sup>. Так, например, Д. Рубина, описывая прогулки «на воле» «серьезных людей», с «плутовскими физиономиями профессиональных коверных»<sup>9</sup>, жонглирующих репликами, заполняет названную дефиниционную схему лексикой, относящейся к цирку:

*«Выражаясь цирковым языком, я была белым клоуном, она — рыжим. Но то, что обе мы — клоуны, бросалось в глаза»<sup>10</sup>.*

Приближение к дефиниционной семантике выражает продолжающее цирковую тему предложение, построенное по схеме «что напоминает что»:

*«Почему наши с ней диалоги всегда напоминали цирковые репризы?»<sup>11</sup>. (Сравним также метафорическую дефиницию писателя «балансирующий на канате штукать»<sup>12</sup>, построенную с использованием цирковой лексики).*

Коллега называет Дину «*отвязным писателем*»<sup>13</sup>, строя синтаксическую схему «*кто — какой*», в которой к лексеме *человек* подобраны эпитеты, выявляющие разные грани поведения творческой личности: «*Ты человек публичный, свободный, трепливый*»<sup>14</sup>. Последний эпитет входит в синонимический ряд разговорных слов со стилистически сниженным оттенком — *болтливый, говорливый, словоохотливый*.

Автор романа подчеркивает разное мировидение Дины и Марины, вводя в предложения предлог *в отличие* или же слово *наоборот*:

*«В отличие от меня, она никогда не суежилась»<sup>15</sup>; «Мне всегда казалось, что если побеспокоиться заранее, то беда испугается всех сложностей, негроможденных ей под ноги, и тихонько обойдет стороной мучительный бурелом. Марина же наоборот — расчищала все пути настолько, что любая беда просвистывала мимо, не успевая притормозить ни на секунду»<sup>16</sup>.*

В стрессовых ситуациях Дина и Марина ведут себя по-разному:

*«Я, вляпавшись, принималась клясть себя, мрачнела, замыкалась и грубила... или неожиданно покидала место действия. Марина же любую ситуацию раскручивала, разворачивала, направляла и вела до логического завершения, никогда не выпуская вожжи из рук. При любом повороте событий она оставалась неизменно дружелюбной...»<sup>17</sup>.*

Последнее предложение построено по синтаксической схеме «*кто остается каким*», формально сходной с дефиниционной.

Ряд двусловных метафорических дефиниций, определяющих род занятий Дины, появляется в тексте в связи с тем, что она была вынуждена на три года полностью сменить свою жизнь на «*абсолютно противоречащую ее привычкам и убеждениям*»<sup>18</sup> и занять должность главы департамента в московском отделении Всемирного Синдиката:

*«Как в сказке — в мгновение ока — подписав соответствующие бумаги, из прохожего гусяра, из купца мимоезжего, из трубадура бродячего я превратилась в удельного князя с целым штатом дворни. Всеми этими людьми мне предстояло командовать, вникать в то, что они делают, направлять, поправлять, казнить или миловать...»<sup>19</sup>.*

Принципиально новое видение личности писателя проявляется в выражениях, составляющих достаточно обширный синонимический ряд вторичных номинаций, высвечивающих отдельные грани писательского труда с неожиданной для традиционных представлений точки зрения. Так, для номинации писателя выбраны лексемы *разбойник, гусяр, купец, трубадур*, в которых изначально заложены квалифактивно-процессуальные семы, отражающие действие — ‘разбой’, ‘игра на гусях’, ‘купля-продажа’. В составе словосочетаний, выступающих в качестве перифрастических дефиниций номинации «автор/писатель», отглагольные существительные квалифицирующего типа *разбойник, гусяр, купец, трубадур* сопровождаются эпитетами, которые в каждом конкретном случае выдвигают на первый план одну из набора сем квали-

фикативности, содержащихся в определяемых существительных. Емкая формулировка Диной мучительного, но счастливого процесса создания художественного произведения складывается из объединения бинарных дефиниций метафорического типа, в составе которых присутствуют лексемы, семантика которых связана с рядом, казалось бы, несовместимых понятий: а) упряжкой лошадей; б) вязанием; в) алфавитом; г) дыхательной системой. См.:

*«...ременная-погонная, кнутовая писательская упряжка: необходимость вывязать буквами хоть несколько слов, хоть несколько строк, будто через эти мельчайшие капилляры кириллицы мы выдыхаем в пространство переработанный воздух нашей жизни»<sup>20</sup>.*

Выражение *ременная-погонная, кнутовая упряжка*, в которое включено метафоризирующее слово *писательская*, понимается как 'добровольное принуждение себя к творческому труду'.

Сравним «Мой письменный верный стол» М. Цветаевой: *«К себе пригвоздив чуть свет — спасибо за то, что — вслед Срывался! На всех путях Меня не стигал, как шах — Беглянку. — Назад, на стул!»<sup>21</sup>*

Метафорическая дефиниция, понимаемая как 'добровольное принуждение себя к творческому труду', уточняется посредством выражения *необходимость вывязать буквами хоть несколько слов, хоть несколько строк*, в котором переосмыслиется глагол *вывязать*, понимаемый как 'написать'. Последняя часть сложного описания процесса создания художественного произведения — сравнительный оборот, начинающийся союзом *будто*, включающий в себя генитивные метафоры.

Метафорическая дефиниция *мельчайшие капилляры кириллицы* понимается как 'буквы русского алфавита', а метафорическая перифраза *переработанный воздух нашей жизни* — как 'художественное произведение, в котором, по замыслу его создателя-художника, в чувственно-материальной форме воплощена определенная картина жизни'. Марина Москвина пишет свои книги легко и просто, именно поэтому, при характеристике ее отношения к творческому процессу, который она встраивает в ряд обязательных для нее действий, используется событийный стиль, лишенный дефиниционных формулировок:

*«Она занята была важнейшими делами: в хорошую погоду каталась на роликах по Ботаническом саду, в Коломенском или в Кусково, в плохую — вязала на длинных спицах очередной свитер или шарф кому-то из друзей, шила экспонаты для выставок мужа, известного художника-концептуалиста Леонида Тишкова или читала какую-нибудь новейшую книгу о фешуй»<sup>22</sup>.*

Образ и распорядок жизни подруг также различны:

Марина *«просыпалась обычно в одиннадцать, затем медитировала, пила кофе, гуляла с английским сеттером Лакки, созерцала из окна кухни безбреж-*

ную и безнадежную панораму Орехова-Борисова... и все это без единого взгляда на часы (поскольку времени, как известно, не существует)... — словом, свою строчку-другую написать получалось у нее часиков в шесть вечера»<sup>23</sup>. Марину удивляет расписание дня Дины: «Господи, ты уже на работе, — удивлялась она, — так рано... это все твои несусветные соловьиные подъемы... — Почему же несусветные? Сейчас двенадцать. А встала-то я в пять»<sup>24</sup>. Выражение несусветные соловьиные подъемы в романе усиливаются дефиницией «я человек птичий»<sup>25</sup>, т. е. рано просыпающийся.

Различны и манеры создания произведений писательницами. Так, Дина открывает специальный файл в своем «волшебном ноутбуке» — «копилке писателя», в которую она торопливо вбрасывает «обрывки... рассветных мыслей, вчерашние картинки и ошметки разговоров», зная, что они «все равно сослужат в будущем свою неминуемую службу»<sup>26</sup>. Двусловные метафорические дефиниции обрывки... рассветных мыслей и ошметки разговоров указывают на способ собирания материала для книги.

Марина не пишет предварительных записок, она создает для себя и читателей новую реальность:

«Помню, как году в 86-м нас обеих пригласили выступить на Камчатке... Мы устроились в каком-то Доме студента. Это был огромный холодный са-рай с несколькими номерами для командировочных на пятом этаже... Я... долго дрожала под тонким, возможно, когда-то шерстяным, одеялом... Ноги заledenели, зубы стучали. ... Проснулась, не понимая — что происходит. Над моим ухом, но из-за стенки, звучал ясный, полный жизни и восторга голос Марины: — Серень! Если б ты знал, какая здесь красота, какие чудные диковинные деревья, какие дивные лианы и араукарии! Какое цветение вокруг! Я продрала глаза, но мне показалось, что я не могу их открыть. Вокруг плотной стеной стояла холодная тьма»<sup>27</sup>.

Радостное мировидение Марины подчеркивается дефинициями ее голоса:

«ее голос: свежий, свободный от малейшего напора, навеки изумленный чудесами этого мира»<sup>28</sup>; «...она говорила обычно одним из нездешних, легких своих голосов...»<sup>29</sup>; «голос самого светлого своего и безмятежного тембра»<sup>30</sup>.

Облик Марины и суть ее характера передаются в романе противопоставленными дефинициями:

«хрупкость небольшой женщины с легкой улыбкой»<sup>31</sup> и «невинно-бесшабашная женщина» как «некая сила, противостоять которой никто не может»<sup>32</sup>.

За пределами статьи остаются дефиниции новых литературных жанров, в первую очередь такого концептуального (перенасыщенного информацией об отъезде Дины с семьей из России в девяностых годах), как «Большой Семейный Свитер»<sup>33</sup> или ненаписанный Степаном Державиным роман, который Марина предлагает номинировать на литературную премию «Народный роман»<sup>34</sup> и др. Представляется, что рассмо-

трение таких дефиниционных единиц смогло бы еще раз подтвердить мысль о новаторстве Дины Рубиной, создающей в эпоху глобализации не только новые формы литературных жанров, но и новое, оригинальное представление образа писателя и его творческой деятельности посредством множественного синонимического ряда ряда дефиниционных предложений и бинарных метафорических дефиниций, при семантизации которых каждый раз выявляется особая грань или новый оттенок, создающий особую игру смыслов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Рубина Д. Синдикат: роман-комикс. М.: Эксмо, 2012. 704 с.

<sup>2</sup> Берестова Е. В. О языке и стиле Дины Рубиной [Электронный ресурс] // Центральная городская библиотека Нижний Тагил [сайт]. URL: [http://www.tagilib.ru/for\\_prof/lib\\_univer/berestova\\_pubina.php](http://www.tagilib.ru/for_prof/lib_univer/berestova_pubina.php) (дата обращения: 15.12.2018).

<sup>3</sup> Аристотель. Топпика // Аристотель. Соч. В 4-х т. Т. 2. М., 1978. С. 352.

<sup>4</sup> Рубина Д. Указ. соч. С. 5.

<sup>5</sup> Там же. С. 132.

<sup>6</sup> Там же. С. 132.

<sup>7</sup> Там же. С. 126.

<sup>8</sup> См. об этом: Безрукова Е. И. Дефиниционные отношения в предложении и тексте: дис. ... канд. филол. наук / Белгородский государственный университет. Белгород, 2004. 180 с.

<sup>9</sup> Рубина Д. Указ. соч. С. 468.

<sup>10</sup> Там же. С. 132.

<sup>11</sup> Там же. С. 132.

<sup>12</sup> Там же. С. 49.

<sup>13</sup> Там же. С. 50.

<sup>14</sup> Там же. С. 59.

<sup>15</sup> Там же. С. 126.

<sup>16</sup> Там же. С. 131.

<sup>17</sup> Там же. С. 131.

<sup>18</sup> Там же. С. 48.

<sup>19</sup> Там же. С. 48.

<sup>20</sup> Там же. С. 28.

<sup>21</sup> Цветаева М. Мой письменный верный стол! // Марина Цветаева. Сочинения. Том первый. Стихотворения. Поэмы. Драматические произведения / Составление, подготовка текста и комментарии Анны Саакян. М.: Художественная литература, 1984. С. 314.

<sup>22</sup> Рубина Д. Указ. соч. С. 126–127.

<sup>23</sup> Там же. С. 126.

<sup>24</sup> Там же. С. 126.

<sup>25</sup> Там же. С. 28.

<sup>26</sup> Там же. С. 28.

<sup>27</sup> Там же. С. 129.

<sup>28</sup> Там же. С. 126.

<sup>29</sup> Там же. С. 127.

<sup>30</sup> Там же. С. 607.

<sup>31</sup> Там же. С. 601.

<sup>32</sup> Там же. С. 606.

<sup>33</sup> Там же. С. 132–133.

<sup>34</sup> Там же. С. 135.

**Aleksidze M. D., Basilaia N. A.**

*Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia*

## **DEFINITIONS OF CONCEPTS RELATED TO WRITING IN GLOBALIZATION TIME**

The authors argue that necessity to choose between traditional art and new literary genres in the era of globalization is solved in Dina Rubina's novel "The Syndicate" through the creation of a new form of literary narrative: grotesque, farcical comic strip novel. The multiple layers and fragmentary character of the text, consisting of numerous themes, disjoint in style, genre, an organic mixture of comedy and tragedy, different emotional temperatures, sometimes humorously ornate, sometimes tragic, creates a distinct picture of the authorial narrative. In this comic novel a wide range of lexical and phraseological means is represented, namely, definitive constructions, for which an unexpected filling with terms connected to the artistic work of the writer is typical. Some of the concepts analyzed in the article are 'female author', 'art', 'worldview' of two characters, writers Dina and Marina, who represent different hypostases of the author Dina Rubina.

*Keywords:* metaphorical definitions; creative work; authoress (writer); secondary nominations.

## **МИФОЛОГЕМА АНТИХРИСТА В РУССКОЙ КУЛЬТУРНОЙ ТРАДИЦИИ**

Серебряный век вынес на обсуждение огромное число философско-культурологических вопросов, сформулированных интеллектуальным обществом, принадлежавшим эпохе религиозного Ренессанса. Активным участником этого процесса был Д. Мережковский, в центре внимания которого находились вопросы, связанные с Новозаветными сюжетами. Особо писателя интересовал образ Антихриста и его функциональная роль. В статье выстраивается культурно-историческая парадигма образа (от дохристианской традиции до рубежа XIX–XX вв.).

*Ключевые слова:* Серебряный век; Д. Мережковский; образ Антихриста.

Серебряный век вынес на обсуждение огромное число философско-культурологических вопросов, сформулированных интеллектуальным обществом, принадлежавшим эпохе религиозного Ренессанса. Проблемы, обсуждавшиеся на заседаниях Религиозно-философских собраний (РФС), так или иначе были связаны с экзегетикой, с толкованием библейских текстов, что, как полагали участники этого процесса, было необходимо для релевантного восприятия Новозаветного сюжета. Активным членом РФС, беспрерывно искавшим ответы на вечные вопросы, являлся Дмитрий Сергеевич Мережковский, чьи произведения приводили к секуляризации новозаветных сюжетов, к порождению различных интерпретаций образов Христа, Антихриста, Иуды и к перифразам библейской истории. Фигура Антихриста казалась писателю не менее важной в истории человечества, нежели личность самого Иисуса Христа. Концепция нового религиозного сознания разрабатывалась Д. Мережковским в его исследованиях и статьях как до-, так и послереволюционного периода. Закономерным результатом его многолетних христологических изысканий стал фундаментальный труд «Иисус Неизвестный».

Для наиболее полного и четкого понимания того, что представляет собой образ Антихриста в книге Д. Мережковского «Иисус Неизвестный», необходимо восстановить тот культурно-исторический феномен, который сформировался в сознании русского человека ко времени выхода в свет этого религиозно-философского исследования.

Мифологема Антихриста сложилась уже на ранних стадиях развития христианства, его появление предсказывалось еще в дохристианской мифологии. Ветхозаветная эсхатология знаменовала победу Яхве над силами зла и его триумф над всем миром после продолжительной борьбы с врагами. Образ Антихриста встречается и в «Откровениях» Ме-



фодия Патарского, и в апокрифических видениях Даниила. В Древней Руси было распространено «Слово о Христе и антихристе» св. Ипполита, епископа Римского, «Слово на пришествие Господине, на скончание мира и на пришествие Антихриста» Ефрема Сирина и др. Ортодоксальная точка зрения на образ противо-Христа дана в заключительной части Нового Завета «Откровение Иоанна Богослова»: Антихрист должен появиться на земле незадолго до второго пришествия Христа для борьбы с христианской Церковью, но в конце концов будет побежден. В Апокалипсисе Антихрист представлен в образе зверя, которому соответствует число 666, понимаемое обычно как сумма числовых значений еврейских или греческих букв имени Антихриста. Различные гипотезы связывают это число с именами Домициана или Нерона, известного своими гонениями на христиан.

Постепенно образ Антихриста включается в новый семантический ряд понятий, охватывающий не только представление о нем как о конкретном человеке, носителе зла, но и интерпретирующий его как явление, социально опасное для русской политической реальности. Социальные эксперименты, всевозможные утопические инициативы, военные неудачи, эпидемии, дворцовые перевороты — все воспринималось народным сознанием эсхатологически. Таким образом, представления об Антихристе оживали в народном мировоззрении, когда происходили какие-либо бедствия космического, общественного или культурного характера, заставляя видеть в противниках власти или религии воплощение сатаны. Эта мифологема поддерживалась и подпитывалась в народной психологии самой Церковью, неоднократно посылавшей анафему на головы еретиков или внешних врагов.

С появлением на Руси работ греческой и латинской патристики рождается огромное количество эсхатологических сочинений, численность которых достигает апогея к XVIII веку — эпохе Петра Великого, которого, отметим, считали одним из исторических претендентов на роль «сатаны». Л. Гумилев, скептически относившийся к личности русского царя, говорит о времени его правления, как о петровской «легенде о мудром царе-преобразователе, прорубившем окно в Европу и открывшем Россию влиянию единственно ценной культуры и цивилизации»<sup>1</sup>. Современные Петру священнослужители были поставлены перед необходимостью реабилитации царя в глазах народа. Защищая Петра, митрополит Стефан Яворский вынужден был написать трактат «Знамения пришествия антихристового и кончины века», в котором разоблачал ложные, как он полагал, обвинения, высказанные современниками в адрес Петра, а также пытался с православной точки зрения доказать несостоятельность раскольнического представления о конце мира и приходе антихриста. В одной из своих проповедей Феофан Прокопович, также стремясь реабилитировать царя, ещё при жизни Петра принародно назвал его «Христом».

Таким образом, проблема Антихриста в России соотносилась с русской государственностью.

В конечном итоге народное самосознание породило идею, высказанную К. Леонтьевым и поразившую мыслителей религиозного Ренессанса своим ужасающим пророчеством. Так, в своих книгах и статьях («Над могилой Пазухина», «Письма к Соловьеву», «Восток, Россия и славянство») философ предсказал появление в России «человека беззакония», который и будет Антихристом, поскольку приведет страну к краху: «Как и соловьевский Антихрист, он начнет с эксплуатации принципа равенства»<sup>2</sup>. К. Леонтьев был против демократизации общества, которая предполагает всеобщее уравнивание и превращение народа в толпу, а «богоносцев» — в «богоборцев». Против установления «равенства всеобщей сытости»<sup>3</sup> высказывался и Вл. Соловьев. Таким образом, К. Леонтьев соединял, подобно части последующих богословов, решение религиозных вопросов с политическими, однако его позиция решительно им противостояла. Философ полагал, что антихрист не явится в Россию до тех пор, пока будет существовать царская власть: «Благодаря тому, что правительство наше не отступилось от Церкви, и благодаря тому, что Церковь восточная всегда считала и считает монархическую форму правления наилучшей формой для осуществления воли Божией на земле, — мы еще не скоро сдадимся»<sup>4</sup>.

На формирование представления об образе Антихриста в среде интеллигенции огромное влияние оказал Ницше. Знакомство с его работами произошло в России в самом конце XIX века. Русским философам явно импонировало презрение Ницше к филистерству и европейскому мещанству, с одной стороны, с другой — его критика позитивизма. «Его учение помогало раскрепощению личности от жертвенного самоотречения в духе заветов и ортодоксального христианства, и ортодоксального народничества», — пишет американский критик Б. Г. Розенталь<sup>5</sup>. Некоторые участники РФС, как и Ницше, полагали, что христианство можно познать наиболее полно через его отрицание. Д. Мережковский достаточно быстро сумел преодолеть ницшеанские тенденции в своем учении: писателя отталкивали идеи Ницше о непознаваемости мира и явные антихристианские высказывания. Тем не менее в «Иисусе Неизвестном» он высказал тождественную немецкому мыслителю мысль: «Русские коммунисты, маленькие дьяволы, “антихристы”, служат сейчас Христу, как давно никто не служил»<sup>6</sup>. По мнению писателя, отрицание христианства коммунистами в будущем сослужит религии добрую службу, т. к. позволит человечеству, отстранившемуся от Евангелия, прочесть его новыми глазами.

В литературе Русского Зарубежья, по-своему политизированной, образ Антихриста соединяется с образом большевика, а иногда получает свое реализацию в образе Ленина. В 1948 г. в Париже выходит книга

С. Булгакова «Апокалипсис Иоанна Богослова», в которой философ называет антихристами пропагандистов фашизма, расизма и коммунистических доктрин. Даниил Андреев в книге «Роза мира» объединяет две личности — Сталина и Ленина — как антихристов России. Г. Федотов видел воплощение этого образа не только в коммунизме, но и в фашизме, чего, заметим, не понимал Д. Мережковский, считавший, что при помощи гитлеровской армии можно уничтожить в России коммунистическое общество. В 1939 г. Д. Мережковский выступил по радио с приветственной речью Гитлеру, в ней он «сравнивал Гитлера с Жанной д'Арк, призванной спасти мир от власти дьявола»<sup>7</sup>.

Антихрист в книге «Иисус Неизвестный» предстает и как явление, обозначающее состояние мира на финальном этапе истории, и как человеческое существо — маленький антихрист, и прежде всего как противник Христа. Ортодоксальное христианство считает, что зло не обладает никаким субстанциональным началом, существует лишь недостаток добра. Д. Мережковский наделяет сатану «плотностью» — плотью. Однако его дьявол — это не отдельно существующая материя, он обладает нашим же лицом, является нашим же двойником, это Я и Не-Я, слившиеся воедино. Если Христос — «материализовавшийся» Бог, то и силы, которые будут Ему противостоять, должны обладать «плотностью», полагает Мережковский. Поэтому Антихрист в книге философа на какое-то время принимает обличье самого Христа. Иисус тоже боролся не с отвлеченным злом, а с таким же живым существом, как он сам. Явление Христа в плоти и крови было необходимо для научения борьбе с дьяволом, сидящим в нас самих.

Многие философы и отцы церкви размышляли в своих трудах о свободе выбора, предоставленной человеку Богом. Эта проблема соотносится с определением самого понятия «человек»: в нем существует ипостась «личности» и «индивида». По определению В. Н. Лосского: «<...> индивид означает извечное смешение личности с элементами, принадлежащими общей природе, тогда как личность, напротив, означает то, что от природы отлично»<sup>8</sup>. Характеризуя индивида, мы наделяем его качествами, существующими у других индивидов, поэтому он принадлежит общей природе. Личность, стремясь к неповторимости, обладает «самостью». Стремясь слиться с природой, она должна отказаться от своей единственности и личной воли, которая является лишь видимостью свободы. «В этом — основной принцип аскезы: свободный отказ от собственной своей воли, от видимости индивидуальной свободы, чтобы вновь обрести истинную свободу — свободу личности, которая есть образ Божий»<sup>9</sup>, — пишет философ. Отцы церкви объясняют наличие свободы человеческого выбора несовершенством падшей человеческой природы, т. к. «совершенная природа не нуждается в выборе, ибо она знает добро естественным образом»<sup>10</sup>. По-видимому, ортодоксальный взгляд на про-

блему человеческой совести не в полной мере удовлетворял Д. Мережковского, уделившего много места в своей книге описанию искушения Христа сатаной.

Безусловно, что в «Иисусе Неизвестном» нашли отражение проблемы, ранее поднятые Вл. Соловьевым в «Трех разговорах», которые завершаются «Краткой повестью об Антихристе». Герой, возмнивший себя «Христом окончательным», занимается последовательной профанацией сакральных учений и негацией самоотречения Иисуса. И в повести Вл. Соловьева, и в книге Д. Мережковского Лжехристос пришел «во имя свое». Роль Антихриста — роль лжеца, имитирующего любовь Христа к людям. «Кто любит больше людей, — Христос ли, спасающий свободною верою немногих избранных, или Антихрист, спасающий рабскою верою всех?» — искушает, вопрошая, дьявол в книге Д. Мережковского<sup>11</sup>. «Христос принес меч, я принесу мир. Он грозил земле страшным последним судом. Но ведь последним судьей буду я, и суд мой будет не судом правды только, а судом милости»<sup>12</sup>, — как бы вторит ему Антихрист Вл. Соловьева. Антихрист, по средневековому выражению, — «обезьяна Бога». Христос принес людям свободу, враг его — заменил ее на своеволие: «Бунт рабов — дьяволом перекинутый мост от нынешнего, маленького бунтующего рабства — того, что мы называем „революцией“, к будущему, последнему, великому рабству Антихриста»<sup>13</sup>. Антихрист, по Мережковскому, — это явление политическое, наша грозная реальность, наш завтрашний — сегодняшней враг. Христа карамазовского искушал маленький антихрист, таких было много и будет не меньше. «Действительное лицо врага еще никто не видел за эти две тысячи лет», — говорит Д. Мережковский<sup>14</sup>. Ныне человечество, погрязшее в неразрешимых исторических противоречиях, максимально приблизилось ко времени пришествия Антихриста. Задача, стоящая сейчас наиболее остро перед людьми — суметь распознать его квазирелигиозные ценности, т. к. его антирелигия может превзойти усилия всех святых.

Таким образом, образ Антихриста в книге Д. С. Мережковского представлен в нескольких личинах: в мифологическом и ортодоксальном значении — как противник Иисуса, который должен быть Им побежден; как «духовный враг», маленький антихрист, который может вселиться во внутреннее пространство человеческого «я» (на примере Великого Инквизитора из романа Ф. М. Достоевского); как обозначение демонической реальности, «дьявола всемирной истории», с которым предстоит столкнуться всему человечеству.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гумилев Л. Н. От Руси до России: очерки этнической истории / послесл. С. Б. Лаврова. М.: Сварог и К, 2000. С. 287.

<sup>2</sup> *Исупов К. Г.* Русский Антихрист: сбывающаяся утопия // Антихрист (Из истории отечественной духовности): Антология / сост. коммент. А. С. Гришина, К. Г. Исупова. М.: Высш. шк., 1999. С. 8.

<sup>3</sup> *Соловьев Вл.* Три разговора // Сочинения: В 2 т. Т.2. М., 1990. С. 747.

<sup>4</sup> *Леонтьев К. Н.* Над могилой Пазухина // Антихрист (Из истории отечественной духовности): Антология / сост. коммент. А. С. Гришина, К. Г. Исупова. М.: Высш. шк., 1999. С. 96.

<sup>5</sup> *Розенталь Б. Г.* Мережковский и Ницше: К истории заимствований // Д. С. Мережковский. Мысль и слово. М.: Наследие, 1999. С. 119–120.

<sup>6</sup> *Мережковский Д. С.* Иисус Неизвестный / Редколл.: О. А. Коростелев, А. Н. Николюкин, С. Р. Федякин. М.: Республика, 1996. С. 78.

<sup>7</sup> *Терапиано Ю.* Литературная жизнь русского Парижа за полвека. Париж-Нью-Йорк: Альбатрос, 1987. С. 94.

<sup>8</sup> *Лосский В. Н.* Очерк мистического богословия восточной церкви // Очерк мистического богословия восточной церкви. Догматическое богословие. М.: Центр «СЭИ», 1991. С. 92.

<sup>9</sup> Там же, С. 93.

<sup>10</sup> Там же. С. 96.

<sup>11</sup> *Мережковский Д. С.* Указ. соч. С. 183.

<sup>12</sup> *Соловьев Вл.* Указ. соч. С. 741.

<sup>13</sup> *Мережковский Д. С.* Указ. соч. С. 184.

<sup>14</sup> Там же. С. 96.

**Anastasyeva I. L.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

#### THE MYTHOLOGEM OF ANTICHRIST IN RUSSIAN CULTURAL TRADITION

The author argues that Silver Age has brought up for the discussion a huge number of philosophical and cultural issues formulated by the intellectual society that belonged to the era of the religious Renaissance. Dmitry Merezhkovsky was an active participant in that process, who focused on issues related to the New Testament plots, and analyzed the image of Antichrist and its functional role in the history of mankind. The article constructs the historical paradigm of this image, starting with the pre-Christian tradition and ending at the turn of the 20<sup>th</sup> century.

*Keywords:* Silver Age; Dmitry Merezhkovsky; Antichrist.

**Букейханова Райхан Калжановна,  
Мусабаева Зарема Тимуровна**

*Алматинский университет  
энергетики и связи, Казахстан*

bukeikhanova\_rk@mail.ru; zarema.mussabayeva@gmail.com

## **НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ОСМЫСЛЕНИЯ СОСТОЯНИЯ И ПЕРСПЕКТИВ ЯЗЫКОВОГО РАЗВИТИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Статья имеет проблемно-постановочный характер, содержит разнообразные наблюдения и сведения как социолингвистического, так и методического плана, которые приводят к выводам относительно современного состояния языковой картины в Казахстане и возможных путей взаимодействия разностатусных языков с учетом особенностей этнической ментальности казахов. В качестве аргументов авторы приводят редкие исторические свидетельства, а также логико-интуитивные суждения.

*Ключевые слова:* языковая политика; исторический контекст; билингвизм; кириллица; латиница.

Ряд важных политико-социальных преобразований в стране, включая вопросы языкового строительства в многонациональном государстве, масштабность которых не может не волновать гражданское общество, привлекают к себе внимание не только специалистов в области социолингвистики, но и преподавателей-практиков, имеющих достаточный опыт повседневного общения со студентами, окончившими казахские школы. Так, наблюдения за изменениями в русской речи не одного поколения обучаемых убеждают, что уже к концу первого курса налицо быстрые позитивные сдвиги. И это не является результатом только системной учебной деятельности под руководством педагога-русиста, в большей степени — это влияние русскоязычной среды обучения (отметим, что технические вузы г. Алма-Аты обладают большим преимуществом именно в плане возможностей коммуникации на русском языке).

В сложившейся ситуации перевода всей официальной документации на казахский язык, провозглашения прерогативы трехязычных специалистов во всех сферах жизни и деятельности, а также одновременного перехода казахской письменности с кириллицы на латинскую графику остро ощущается недостаток социолингвистических исследований, проведенных на «повседневном» доступном материале (многочисленные казахоязычные ток-шоу на ТВ, интернет-обсуждения острых проблем бытия, речь сограждан из разных социальных слоев) и, соответственно, оперативно реагирующих на состояние и изменения речевого поведения.

Обращаясь к трудам основоположников советской социолингвистики<sup>1</sup>, выделим базовые позиции исследования:

- язык и особенности общественной жизни конкретного коллектива (страны) — две стороны диалектического единства;
- связь между ними нельзя толковать упрощенно, тем более отдавая предпочтение или языку, или идеологии;
- ... надо говорить о сложном взаимодействии и взаимовлиянии обеих сторон данного диалектического единства.

Одновременно социолингвистика не может не учитывать и исторические аспекты развития конкретного языка для прогнозирования и обоснования возможных вариантов языковой картины сообщества носителей данного языка. В этом аспекте социолингвист, да и любой заинтересованный филолог, может опираться на принципы исследования, описанные Мухамед-Халелом Сулеймановым<sup>2</sup>. Приведем их с одной целью — привлечь внимание широкого круга специалистов исходя из понимания языка как культурной традиции и в силу необходимости сознательного, активного и организующего отношения к языку и к языковой политике государства:

- 1) максима «Язык — это дом бытия», прочтение которой возможно «в контексте интуитивистского направления в науке логики»<sup>3</sup>;
- 2) принцип изучения явления в историческом контексте, который продуцирует в рамках исследования языковой ситуации в Казахстане требование понимать и принимать следующие обязательные элементы:
  - а) древний постулат народов Алаш Орды «Т гел с зді т бі бір. Т б атасы — Май ы би», в буквальном переводе обозначающий «*В целом у языка, речи единая корневая база. Создателем этой корневой основы является Майки бий*»;
  - б) принцип экзогамии (межплеменных браков);
  - в) принцип «Ана тілі» («родная речь», досл. «материнский язык»);
  - г) как следствие из а) и б): недопустимость отождествления расово-антропологических и культурно-языковых аспектов того или иного этноса, тем более — религиозных;
  - д) принцип табуирования;
  - е) принцип коррекции ошибочных номинативов.

Наше толкование первого из перечисленных постулатов позволяет нам на основе интуитивного подхода обобщить некоторые наблюдения следующим образом.

Первое, это неоспоримость факта не только хорошего владения русским языком как средством общения, но и чистоты произносительных норм неродного языка у казахов, наблюдавшиеся в советский период: в русской речи казахской молодежи практически отсутствовал (в сравнении с русским произношением других представителей среднеазиатского, кавказского и прибалтийского регионов СССР) так называемый иноязычный акцент. Этот феномен распространялся и на письменную русскую грамотность представителей казахской молодежной диаспоры, обучавшейся в вузах Москвы, Ленинграда и др. российских городов. При этом фактор городского / сельского происхождения индивидуума не являлся доминирующим. Многие наши соотечественники, окончив даже казахские школы, пройдя конкурсный отбор и обучаясь в русской среде,



достаточно быстро осваивали русскую грамоту и успешно учились. В чем же секрет этой отличительной особенности? Исторические заметки путешественников — исследователей казахских степей и культуры народа — единогласно отмечают необычайную музыкальность казахов, природное пристрастие к созвучию слов, к ораторскому мастерству, совмещавшему смысловую содержательность с обязательной гармонией всего высказывания в целом (см., например, труды А. В. Затаевича).

Второе — это особенность самого казахского языка, вырабатывающая у носителей высокую чувствительность к звукоразличению благодаря действию закона сингармонизма, способствующего развитию звукоподражательных способностей.

Наконец, агглютинативность казахского языка, благодаря которой казахоязычный обучаемый четко фиксирует различия словообразовательного характера, останавливает свое внимание на фактах выпадения флексий при изменении формы русского слова. Генетическая память предков, выполняя свою великую миссию, дает сегодняшнему поколению казахов способность к овладению иностранными языками.

История обитателей Великой Степи видится сложной и неоднозначной в силу многих факторов: недостаточное количество письменных памятников сакской и пратюркской культур, идеологическая «зашоренность» большинства ученых советского периода (как историков и археологов, так и лингвистов), «железный занавес» тоталитарного режима, не позволивший даже самым объективным исследователям получить необходимые сведения, хранившиеся в мировых научных центрах.

Сегодня, когда сокровища Кембриджа, Оксфорда и Сорбонны, библиотек Пекина, Принстона и других образовательных столиц стали достижимы для отечественных искателей объективных данных, можно говорить о реализации принципа историзма. Открылись ранее недоступные артефакты истории, говорящие о том, как непросто и неоднозначно происходили процессы миграции и смешения разноязыких племен и союзов, кочевавших по обширнейшему ареалу обитания от нынешнего Байкала до Каспия и далее на запад и юг. Отсутствие письменной фиксации на одном языке (если не считать немногочисленные рунические памятники), активное распространение китайского и персидского письменных языков в домонгольский период, более позднее насаждение миссионерами мусульманства арабской вязи, переход в советское время на латинскую графику и, наконец, на кириллицу, — это факты краткого и неполного обзора исторических изменений (зачастую навязывавшихся административным путем), которые, однако, не привели к исчезновению языка казахов, сохранившим в себе, по признанию тюркологов мира, основные признаки и отличительные черты прототюркской языковой культуры. Вместе с тем итогом добротной русификации казахского населения в СССР, к сожалению, стало сегодняшнее невладение мно-

гими казахами родным языком, тогда как литературный казахский язык живет и развивается благодаря великолепной плеяде писателей, журналистов и деятелей культуры Казахстана.

Таким образом, история свидетельствует о продолжении великой традиции активного языкового взаимодействия, происходившего ранее и происходящего сегодня в естественных условиях культурно-бытового обмена. Здесь совершенно логично обсудить вопросы двуязычия, состоявшегося билингвизма некоторой части казахской интеллигенции, с научной точки зрения считавшейся положительным фактом языкового развития общества. Настолько ли однозначно и верно это? Приведем единичные свидетельства исторического характера, дающие основание для сомнения: «Махмуд Кашгари дает драгоценные сведения по ассимиляции согдийских популяций Семиречья: „Самыми красноречивыми и изящными в выражении являются те, кто знает лишь один язык, не смешивается с персами и не перенимает чужие обычаи. У тех, кто говорит на двух языках и смешивается с городским населением, речь становится ломаной...“»<sup>4</sup>. В. А. Лившиц о Семиречье 11 века пишет: «...билингвизм — фатальное состояние для языков, находящихся в упадке..., уже присутствует везде»<sup>5</sup>.

Тем не менее, даже подобная негативная однозначность приведенных исторических наблюдений дает нам повод для оптимизма в отношении декларируемого в республике трехязычия как государственной политики. Билингвизм и полилингвизм не могут быть тотальным явлением, это результат сугубо индивидуальных способностей и внутренней мотивации личности. Не существует нигде и не может состояться вообще государство, в котором все граждане говорят на двух и более языках. Другое дело — способствование на уровне государственной политики развитию языковой компетентности общества и национально-культурного взаимодействия.

С позиций выше обозначенных историко-интуциональных основ представим и последнюю новацию — перевод казахской письменности на латиницу. Имеющийся опыт и практика многонационального общества предостерегли от необдуманного одномоментного варианта реализации этой необходимой реформы. Широкое обсуждение и разъяснение средствами массмедиа, подключение к работе как специалистов академического уровня, так и преподавателей-практиков, планомерный характер мероприятий дают хорошие результаты: разработаны научные основы, учитывающие фонетические, произносительные особенности современного казахского языка, изучен опыт других тюркоязычных стран, использующих латинский алфавит. В «пылу» всех этих широкомасштабных действий, на наш взгляд, следует не упустить из виду еще один аспект, который не позволит утратить этнокультурную идентичность народа — максимально пропагандировать и поощрять принцип первенства

«ана тілі» в условиях широкого и естественного увеличения количества межнациональных браков. Именно с колыбельных песен, с материнского голоса любое человеческое дитя начинает воспринимать и осознавать окружающий мир. Составление этнографами и лингвистами небольших сборников простых по содержанию и незатейливых в произносительном отношении стихов, песен и коротеньких сказок, оформленных одновременно и кириллицей, и латиницей; аудио- и видеопродукция того же плана — экономически вполне реализуемая, а в идеологическом отношении неопределимая помощь

населению, не утратившему желание знать родной язык и передавать азы родной речи своим потомкам.

Подводя итог небольшого обзора актуальных вопросов языкового строительства в Казахстане, сформулируем вывод: язык представляет собой большую и сложную динамически изменяющуюся систему, при необходимости внесения в нее изменений извне требуется серьезная предварительная проработка множества социальных, исторических, этнокультурных проблем на научной основе.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Принципы и методы лексикологии как социолингвистической дисциплины: учеб. пос. / под ред. О. С. Ахмановой. М.: Изд-во Московского ун-та, 1971. С. 10–22.

<sup>2</sup> Сулейманов М.-Х., Сулейманов И. Праиндоевропейские корни в казахском языке // Краткий философско-лингвистический и историко-этимологический справочник. Алматы: Зергер Ильяс, 2010. С. 8–21.

<sup>3</sup> Там же. С. 9.

<sup>4</sup> *De la Vaissière, Étienne. Histoire des marchands sogdiens. Paris, 2002. P.329–333.*

<sup>5</sup> Лившиц В. А. Согдийцы в Семиречье: лингвистические и эпиграфические свидетельства / Письменные памятники и проблемы истории культуры народов Востока. XV годичная научная сессия ЛО ИВ АН СССР (доклады и сообщения). Часть 1(2). М., 1981. М., 1981. С. 76–84.

**Bukeikhanova R. K., Mussabayeva Z. T.**

*Almaty University of Power Engineering and Telecommunications, Kazakhstan*

#### **SOME RESULTS OF UNDERSTANDING THE STATE AND PROSPECTS OF LANGUAGE DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

The article as a whole has a problem-staged character, and contains a variety of observations and information, both sociolinguistic and methodological, which lead to conclusions about the current state of the language picture in Kazakhstan and possible ways of interaction of languages, which have different statuses, taking into account the characteristics of Kazakhs' ethnic mentality. As arguments, the authors cite rare historical evidence, as well as logical and intuitive judgments.

*Keywords:* language policy; historical context; bilingualism; Cyrillic; Latin.

**Васильев Дмитрий Валентинович**

*Московский городской  
педагогический университет, Россия*

dvvasiliev@mail.ru

**Васильева Ирина Владимировна**

*Школа № 10 г. Королёва, Россия*

dusya\_70@inbox.ru

## **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО РАСПРОСТРАНЕНИЯ ЕДИНОЙ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ НА НАЦИОНАЛЬНЫХ ОКРАИНАХ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**

В статье на примере Туркестанского генерал-губернаторства рассмотрены основные элементы внутренней политики Российской империи, направленной на консолидацию населения государство в этнополитическую общность. Несмотря на понимание важности этой задачи, единых подходов в ее решении не существовало. Русский язык и механизмы его распространения в среде нерусского населения играли важнейшую роль, однако из сферы лингвистического влияния были исключены огромные массы коренного населения.

*Ключевые слова:* Туркестанское генерал-губернаторство; Российская империя; русификация; русский язык; русская школа; мектеб.

Рассмотрение спектра взаимоотношений царского правительства, российского общества и центральноазиатских владений империи невозможно без выяснения целей и методов осуществлявшейся там имперской политики, ее сущности и форм выражения. Редкие работы дооктябрьских ученых выделяли суть и стержень взаимоотношений российского центра и окраин империи. Для внутренней политики России второй половины XIX в. этим стержнем представляется политика русификации. Расходясь во взглядах на характер и методы осуществления русификаторской политики царского правительства (насильственные и ненасильственные), историки дооктябрьского периода в большинстве своем сходились на том, что русификация подразумевает ограничение национальной самобытности на какой-либо территории Российской империи и активное распространение там русского языка и литературы, замену местных органов власти и управления на общеимперские, интенсивное распространение православия и русской культуры. Заметим, что в дореволюционной прессе термин «русификация» не пользовался особой популярностью. Внутреннюю политику царской России на окраинах чаще именовали более нейтральным «обрусением», под которым понималось ненасильственное, естественное сближение с русским народом, превращение «в русского» по языку и традициям<sup>1</sup>. И если в отношении других

окраин империи велись широкие дискуссии о формах и методах приобщения к имперскому единству (что позволяет говорить о русификации), то Центральная Азия в этом смысле занимала особое положение.

Итак, русификация включает в себя политическую, экономическую, кадровую, правовую, культурную, бытовую и прочие составляющие. Но главная роль по праву принадлежит образованию. Для имперских властей второй половины XIX столетия было очевидным, что существование единого и стабильного многонационального государства невозможно без создания прочной идеологической базы, стержнем которой должна была стать русифицированная система народного образования. В 1869–1870 гг. в недрах Министерства народного просвещения была разработана программа развития школьного дела в среде нерусских народов и сформулирована ее основная идея: «...конечной целью образования всех инородцев, живущих в пределах нашего отечества, бесспорно, должно быть обрусение их и слияние с русским народом...»<sup>2</sup>.

Кроме отказа от вмешательства в религиозные дела мусульман, первый генерал-губернатор Русского Туркестана К. П. Кауфман отводил особую роль охране от ислама кочевых народов Туркестана. Реализуя эту задачу, он приступил к созданию школ для казахов и киргизов, считывая на то, что их дети «...обрусуют в русских школах и примкнут к русской гражданственности, после чего узкое и одностороннее мусульманство не будет уже в состоянии оказывать на них своего влияния, не соответствующего идеям и принципам европейской цивилизации...»<sup>3</sup>. Таким образом, программа обрусительной политики имперской власти в Центральной Азии в первые годы после присоединения Туркестана к России сводилась к следующему: 1) совместное обучение русских детей и детей коренного населения; 2) преподавание в этих школах на русском языке, по русским программам и учебникам. (Следует заметить, что со временем главный начальник края разрешил обучать казахов в русской школе родному языку).

Во второй половине 1880-х гг. при новом генерал-губернаторе Н. О. Розенбахе произошло заметное изменение в тактике русификации. Были осуждены «игнорирование» туземных религиозных школ, устранение ислама из программы обучения, ориентация на кочевое население и привлечение его в русские школы, и начались поиски новых методов обрусения народов Центральной Азии. Было признано необходимым перейти от дорогих двухклассных училищ к более дешевым одноклассным приходским школам, к созданию отдельных для оседлого и кочевого населения русских начальных школ грамотности без интернатов и с кратким курсом обучения. За новым типом приходского училища укрепился термин «русско-туземная школа», которая фактически соединила в себе начальную мусульманскую школу мектеб и русскую школу грамоты. Образцом для организации русских классов стала система Н. И. Ильмин-

ского, подразумевавшая обучение русскому языку при помощи родного языка детей с применением к нему русской транскрипции: тексты переводились сначала с родного языка на русский, а затем — в обратном порядке. Организация «туземного класса» сыграла свою привлекательную роль. Русско-туземные школы стали распространяться по всему краю. Однако крайняя ограниченность «вестернизированной» составляющей такой школы вряд ли могла способствовать исполнению цивилизаторской миссии империи, с одной стороны, с другой же — превращало в фикцию само «прочное и окончательное слияние» народов Центральной Азии с остальными жителями империи. На это накладывалось и то обстоятельство, что открытие русско-туземных училищ носило насильственный характер, учебный процесс в них был поставлен весьма неудовлетворительно и, наконец, коренное население не видело в них никакой конкретной пользы.

Новый этап в русификаторской деятельности туркестанских властей связан с именем С. М. Граменицкого, ставшего в 1892 г. инспектором народных училищ Сырдарьинской области. Видя главный недостаток русско-туземных школ в том, что занятия в них ведутся на родном языке с переводом на русский, в результате чего ученики не только не могли научиться говорить по-русски, но и не понимали разговорную русскую речь, он предложил вовсе исключить родной язык из учебной программы и перевести все обучение в русском классе на русский язык с применением натурального метода и немой наглядности. С одобрения главного инспектора училищ Туркестанского края Ф. М. Керенского в 1897 г. С. М. Граменицкий перевел обучение во всех школах Сырдарьинской области на русский язык. Вслед за этим отметился значительный рост русско-туземных школ, что было связано не только со сменой методов преподавания, но и с общим развитием капиталистического хозяйства в Центральной Азии.

Урок Андижанского мятежа 1898 г. заставил другого генерал-губернатора С. М. Духовского избрать двойственную тактику. С одной стороны, он попытался поставить мусульманское образование под контроль администрации, а с другой — предпринимал шаги, которые нельзя было истолковать иначе, кроме как потворство исламской школе. Отметим, что в это время в отношении русификации в сфере образования определились два течения в среде имперской администрации. Первое сводилось к идее обучения на родном языке (система Ильминского). Второе боролось против использования в школе родного языка, навязывая коренному населению исключительно русскоязычную школу. При всем различии этих путей приобщения населения к «российской гражданственности» (первый был подчинен православно-миссионерской задаче, а второй вел к торможению развития национальных культур), оба они призваны были осуществить русификаторские цели, хотя, приходится признать, безуспешно.

В начале XX столетия, когда рушилась убежденность в скорой естественной ассимиляции коренных жителей Туркестана, краевая администрация пыталась предпринять все более и более радикальные меры. В 1910 г. генерал-губернатор А. В. Самсонов предлагал параллельно с русско-туземными школами в городах создавать в отдаленных кишлаках, где местное население еще не ощутило острой потребности в русском языке, туземные школы с преподаванием на родном языке, где бы русский язык, как государственный, стал обязательным предметом обучения. Он был убежден, что это было бы меньшим злом по сравнению с новометодными мектебами. Однако эта идея не встретила поддержки в столичных кругах. В 1915 г. власти вновь вернулись к проблеме реформирования мусульманской школы. На сей раз обсуждался вопрос о реорганизации мектебов и медресе в общеобразовательные учреждения. Но и здесь проблема не сдвинулась с мертвой точки. Подобная мера была признана способной содействовать укреплению в среде местного населения племенных и национальных особенностей, что совершенно не согласовывалось с общегосударственными интересами.

Говоря об эффекте русификаторской деятельности туркестанской администрации конца XIX — начала XX вв., следует обратить внимание на то обстоятельство, что, воздерживаясь от реформы старометодных мектебов и медресе со своей стороны, краевые власти препятствовали стремлению местной интеллигенции к созданию мусульманской школы нового типа. И это вело к противоположному результату — порождало предпосылки для развития пантюркизма, связанного с панисламизмом.

Важнейшим элементом в деле освоения центральноазиатской окраины являлось внедрение русского языка в делопроизводство административных органов всех уровней и в судопроизводство. С переходом в состав Российской империи делопроизводство управления краем осуществлялось на русском языке. Вне этого процесса остались лишь первичная администрация (сельская и волостная) и народный суд. Лишь после Андижанского мятежа генерал-губернатор С. М. Духовской поставил вопрос об обязательном введении русского языка в письменных сношениях органов первичной («туземной») администрации с русскими властями. Вскоре эта идея была развита официальными «Туркестанскими ведомостями», которые предлагали издать постановление о введении русского языка в делопроизводство и установить срок, в течение которого эта мера должна была быть реализована. В связи с этим органы краевого управления усилили внимание курсам русского языка для взрослого коренного населения. Индивидуальный подход к слушателям, свобода в методике и программах преподавания, финансирование за счет казны — все это должно было превратиться в «действенный способ сближения туземцев с русской школой и русскими людьми». Однако факт, что вплоть до 1917 г. в волостях с коренным населением делопроизводство так



и не удалось перевести на государственный язык, свидетельствует о том, что все меры, предпринимавшиеся имперской администрацией с целью обрусения населения, не имели сколько-нибудь серьезного эффекта.

Итак, говоря о русификации в целом, следует отметить, что еще первый генерал-губернатор края К. П. Кауфман заложил основы синтеза местного традиционного и российского общеимперского начал в самых разных сферах общественной жизни. Видя реальную возможность мирно, без жестких русификаторских мер, постепенно превратить жителей восточной окраины в полноценных граждан России, он содействовал развитию местного самоуправления (введение выборности аульных начальников), поощрял сотрудничество с властью представителей местных элит, стремился придать русскому переселению в край просветительский характер, проводил гибкую политику в различных сферах жизни в Средней Азии.

Он осуществлял политику уважения религиозных чувств местного населения, прекрасно понимая, что запретительные меры вызовут лишь раздражение местного населения и перерастут в противостояние российским властям. Поддерживая идею укрепления имперской судебной власти в крае, российская администрация сохраняла в регионе традиционные суды для коренного населения и формально не вмешивалась в их работу. В первые десятилетия российского господства в Центральной Азии предпринимались меры для улучшения быта коренного населения, развития промышленности, ирригации и сельскохозяйственной культуры, создания благоприятных условий для расширения местной торговли и распространения среди местного населения начал элементарной медицинской грамотности.

Все это дало основание главному начальнику края в своем отчете императору докладывать, что местное население не поддается антирусским настроениям: «Успокоенное материально и ненасилуемое в нравственном своем быте, не видя ни покровительства и уступчивости, ни гонения своей религии, население остается глухим к беспокойным проповедям доживающих или пришлых фанатиков»<sup>4</sup>.

Однако воцарение нового императора, изменение политического курса правительства и утверждение Положения об управлении Туркестанским краем 1886 г. значительно ослабили самостоятельность туркестанского генерал-губернатора, постепенно ввергая край в ситуацию, в какой находились другие русифицируемые окраины. Разразившийся в 1898 г. Андижанский мятеж заставил власти сомневаться в правильности курса на веротерпимость и сохранение самобытности края.

В своем специальном всеподданнейшем докладе «Ислам в Туркестане» тогдашний генерал-губернатор С. М. Духовской предлагал сделать ставку на силу, установить жесткий контроль над мусульманским духовенством<sup>5</sup>. К подобным выводам пришло и Военное министерство, предложившее усилить обрусение края, отменить выборность местной

первичной администрации, перейти на русский язык в судопроизводстве. Однако все эти предложения остались нереализованными. Огромная протяженность границ с мусульманскими странами, по словам министра финансов С. Ю. Витте, диктовала осторожность в отношении ислама из-за опасности «породить неприязненное ...отношение во всем мусульманском мире»<sup>6</sup>.

Практика убеждает, что царское правительство не осуществляло на территории своих центральноазиатских владений политику насильственной русификации. Оно лишь стремилось к их закреплению в составе империи и распространению на новых землях общегосударственных установлений. Важнейшим средством распространения общегосударственной гражданственности в среде коренного населения видело русский язык, однако и здесь не придерживалось распространения его жесткими методами.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Васильев Д. В.* О политике царского правительства в Русском Туркестане (к вопросу о «русификации») // Сборник Русского исторического общества. 5(153). Россия и Средняя Азия. М.: Рус. панорама, 2002. С. 58–70.

<sup>2</sup> Цит. по: *Бендриков К. Е.* Очерки по истории народного образования в Туркестане. (1865–1924 гг.). М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. С. 62–63.

<sup>3</sup> *Остроумов Н. П.* Колебания во взглядах на образование туземцев в Туркестанском крае // Кауфманский сборник, изданный в память 25 лет, истекших со дня смерти покорителя и строителя Туркестанского края генерал-адъютанта К. П. фон Кауфмана 1-го. М.: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К<sup>о</sup>, 1910. С. 140.

<sup>4</sup> *Кауфман К. П.* Проект всеподданнейшего отчета генерал-адъютанта К. П. фон Кауфмана I по гражданскому управлению и устройству в областях Туркестанского генерал-губернаторства: 7 нояб. 1867 — 25 марта 1881 г. СПб.: Воен.-учен. ком. Гл. штаба, 1885. С. 10.

<sup>5</sup> *Духовской С. М.* Всеподданнейший доклад Туркестанского генерал-губернатора генерала от инфантерии Духовского: Ислам в Туркестане. Ташкент: б. и., 1899. С. 18.

<sup>6</sup> Записка С. Ю. Витте по «мусульманскому вопросу» 1900 г. (Публикация Д. Ю. Арапова) // Сборник Русского исторического общества. 7(155). Россия и мусульманский мир. М.: Рус. панорама, 2003. С. 198–209.

**Vasilyev D. V.**

*Moscow City Pedagogical University, Russia*

**Vasilyeva I. V.**

*Korolev Municipal School No. 10, Russia*

#### **RUSSIAN LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF EXPANSION OF UNITARY CIVIC CONSCIOUSNESS ON THE NATIONAL PERIPHERIES OF RUSSIAN EMPIRE**

The article discusses the main elements of the home policy of Russian Empire, aimed at consolidating the population of the state into one ethno-political community (the case of the Turkestan Governorate General). The most important role was played by the Russian language and the mechanisms of its distribution among the non-Russian population. Despite the understanding of the importance of this task, there were no joint approaches to its solution. Huge masses of the indigenous population were excluded from the sphere of linguistic influence.

*Keywords:* Turkestan Governorate General; Russian Empire; Russification; Russian language; Russian school; mekteb.

## ВСЕРОССИЙСКИЙ ПУШКИНСКИЙ МОЛОДЕЖНЫЙ ФЕСТИВАЛЬ ИСКУССТВ «С ВЕКОМ НАРАВНЕ» В ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Пространство русского языка и русской культуры в современных условиях нуждается в активной популяризации в самой России и за ее пределами. Проводимый РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина Пушкинский фестиваль искусств «С веком наравне» является средоточием смысла русской культуры в современном мире, способствует формированию и развитию интереса к России в единстве ее прошлого и настоящего как для российских, так и для иностранных студентов.

*Ключевые слова:* русский язык; русская культура; международное гуманитарное сотрудничество.

В настоящее время многие исследователи обращают внимание на тревожную тенденцию сокращения пространства русского языка и русской культуры в современном мире и даже на постсоветском пространстве. И в самой России требует внимания «снижение уровня владения русским языком как государственным языком»<sup>1</sup>. Но долго так продолжаться не может. Русский язык — это национальный язык русского народа, являющийся национально-государственным языком для 146,8 миллионов человек, населяющих Российскую Федерацию. Для 80% из них он является национально-этническим по их происхождению, примерно для 90% — по самоидентификации. Русский язык выполняет важную коммуникативную функцию, являясь языком межнационального общения народов Российской Федерации, как раньше был языком межнационального общения в СССР.

Русский для нас — это обозначение не узкоэтнической, а цивилизационной принадлежности. «Русский — это тот, ... кто думает по-русски, кто отождествляет себя с русской культурой, кто любит Россию»<sup>2</sup>. Русский язык внес свой ценный вклад в развитие мировой цивилизации. Русская культура, наука и живые связи с соседними государствами и народами — вот что в первую очередь предопределяло интерес к русскому языку в прошлом. Слова, сказанные А. С. Пушкиным: «Чуждый язык распространяется не саблею и пожарами, но собственным обилием и превосходством»<sup>3</sup>, — могут быть полностью отнесены к истории взаимовлияний русского языка и культуры с языками других народов. Особенно это относится к цивилизации русского мира, евразийской цивилизации.

На протяжении более двух десятков лет Российский государственный университет нефти и газа им. И. М. Губкина при поддержке Ми-

нистерства образования и науки Российской Федерации в рамках Программы развития деятельности студенческих объединений проводит на своей территории Пушкинский молодежный фестиваль искусств «С веком наравне». В рамках этого Всероссийского форума организуются как заочные, так и очные конкурсы. Заочные конкурсы включают в себя следующие номинации: поэтический конкурс; прозаический конкурс; художественно-графический конкурс; конкурс видео-миниатюр; фотоконкурс; конкурс сочинений для иностранных учащихся российских вузов. Очное участие конкурсантов организуется по направлениям: звучащее слово; классический вокал; бардовская песня и эстрадный вокал; малые театральные формы; конкурс инструментальной музыки. Цель фестиваля — поддержание и развитие традиций русской культуры, сохранение русской словесности и литературного языка, укрепление культурных связей, духовное обогащение молодежи через приобщение к миру пушкинского творчества и творчества других великих мастеров художественного слова, приобщение к ценностям отечественной культуры. В фестивале принимают участие школьники, студенты, магистранты, аспиранты и преподаватели региональных и федеральных вузов, средних профессиональных учебных заведений и школ в возрасте до 35 лет. Жюри вышеперечисленных номинаций представлено самими высокими профессионалами в своих областях.

Конечно, проводимый Губкинским университетом конкурс является не единственной заметной площадкой для распространения культуры звучащего русского слова. Однако в отличие от таких значимых мероприятий, как, например, конкурсы «Слово России — 2018» (организованной при содействии региональной общественной организации «Молодежная палата Санкт-Петербурга») или «Горю поэзии огнем» (организованной по инициативе Свердловской региональной молодежной общественной организации «МАЙ»), Пушкинский молодежный фестиваль искусств «С веком наравне» включает в себя сразу несколько номинаций.

Фестиваль проводится в октябре каждого года и завершается грандиозным праздничным Пушкинским балом для участников конкурса в Государственном музее А. С. Пушкина. Молодые люди XXI века погружаются в атмосферу литературно-музыкальных салонов и балов XIX века России. В 2018 году в Пушкинском фестивале приняло участие около 600 человек из многих регионов России, а также более 50 человек иностранных студентов; на Пушкинский бал были приглашены около 300 человек.

Каждый год фестиваль приурочен к знаменательным датам и событиям, связанным с жизнью и творчеством известных русских писателей и поэтов. Так, фестиваль, проводимый осенью 2017 г., был приурочен к событиям, связанным с жизнью и творчеством поэтов Серебряного века. В 2018 г. фестиваль проходил под знаком знаменательных дат в ис-

тории русской культуры: 200-летия со дня рождения И. С. Тургенева, 190-летия со дня рождения Л. Н. Толстого, 150-летия со дня рождения А. М. Горького и 125-летия со дня рождения В. В. Маяковского. Имя А. С. Пушкина становится связующей нитью этих разных знаковых вех в истории русской культуры XIX–XX вв.

Участвуя в работе жюри Пушкинского фестиваля в номинации «Звучащее слово» на протяжении многих лет, хотелось бы показать, как основные этапы проведения фестиваля приводят к определенным познавательным и воспитательным результатам — оказывают позитивное влияние на умонастроения и сознание студентов и школьников.

Участникам предлагается наизусть прочитать поэтический или прозаический текст, автора выбирает сам конкурсант. Обычно конкурс «Звучащее слово» проводится в два этапа и три-четыре дня, в зависимости от числа конкурсантов. Сначала жюри слушает выступления учащих средних школ Москвы и Подмосковья, определяет из них лауреатов. На втором этапе прослушиваются учащиеся вузов, техникумов, колледжей Москвы и Московской области, затем — из регионов России. Также из каждой категории участников определяются победители, которым предлагается впоследствии выступить на сцене заключительного концерта в доме культуры «Губкинец».

Разнообразен и репертуар читаемых поэтических и прозаических текстов. Традиционно на конкурсе звучат стихи А. С. Пушкина. Однако если раньше участники выбирали достаточно известные произведения поэта, более характерные для школьного литературоведения, то в последние годы стало заметно расширение репертуара и усложнение выбранных текстов.

Отрадно видеть, что с каждым годом в конкурсе участвует всё больше молодых людей, владеющих мастерством художественного слова, которое идет от истинного понимания идеи художественного произведения, от постижения его глубокого гуманистического смысла, свойственного всем большим русским писателям и поэтам. Красоту живой русской речи на высоком художественном уровне демонстрируют самые талантливые участники Пушкинского фестиваля, приехавшие из разных регионов многонациональной России. Ценно то, что конкурс проходит открыто, его участники с интересом следят за выступлениями друг друга: сравнивают и оценивают выбранный репертуар, различные способы выразительности и технику прочтения, учатся, берут пример, восхищаются, соперничают. Это очень эмоциональный конкурс: невозможно рассказать чужой текст, передать чужую мысль, не сделав её своей, не прожив её, не прочувствовав. Происходит обогащение, «облагораживание» внутреннего мира; красота и гармония «великого русского слова» чрезвычайно благотворно воздействует на формирование личности молодого человека. И это в то время, когда культурно-смысловое и коммуникатив-

ное пространство для большинства молодых людей сужено до экранов гаджетов. К сожалению, сегодня количество публицистических, художественных и деловых текстов, содержащих грубые нарушения норм русского литературного языка, приближается к критической массе. В свою очередь, количество начинает трансформироваться в качество — ведь современная речевая практика, в особенности массовая коммуникация, изменяет язык. Поэтому так важна работа по положительному воздействию на речевую практику молодого человека, обращение его к классическим языковым образцам русской литературы.

С удовлетворением наблюдаем, как взрослеют наши участники, из школьников становясь студентами, а интерес к декламированию литературных произведений перерастает у них в «благородную привычку». На протяжении нескольких лет ребята читают всё более сложные в художественном плане тексты. В свою очередь, они являются действенным примером для других участников фестиваля, особенно из отдаленных российских регионов. Ведь не секрет, что в последние годы наблюдается не только снижение уровня владения русским языком как государственным, но и сужение его функционирования как средства межнационального общения в ряде регионов России. Хотелось бы заметить, что в номинации «Звучащее слово» участвуют студенты вузов и средних профессиональных учебных заведений Татарстана, Башкирии, Бурятии, Якутии, Северного Кавказа. В данном случае работа по консолидации творческой молодежи по сохранению русского языка, русской культуры нам представляется весьма важной и перспективной, поскольку русский язык является одним из фундаментальных факторов, объединяющих многонациональный российский народ, определяющих его самобытность и жизнеспособность.

На конкурсе «Звучащее слово» ежегодно выступают и иностранные студенты, обучающиеся в российских вузах, в том числе и в нашем университете. Замечательно то, что тексты для прочтения ими выбираются достаточно сложные для осмысления. Это философская и любовная лирика А. С. Пушкина и Ф. И. Тютчева, Б. Пастернака и А. Ахматовой, стихи о русской природе С. Есенина, гражданская лирика В. Маяковского.

Современное российское государство, хотя и не сразу, осознало роль и значение поддержки русского языка среди различных категорий соотечественников за рубежом и иностранных граждан, работающих и обучающихся в России. Особенно это относится к иностранным студентам. Вот уже семь лет Губкинский университет проводит выездной конкурс Всероссийского Пушкинского молодежного фестиваля искусств «С веком наравне» в Московский государственный гуманитарно-экономический университет, где учатся ребята с ограниченными возможностями не только из России, но и стран СНГ — Белоруссии, Украины, Азербайджана, Абхазии, Армении, Киргизии. Такая выездная работа жюри

стала доброй традицией нашего фестиваля. Творческая атмосфера и искреннее желание участников поделиться своими достижениями стали отличительной чертой наших встреч. Это всегда праздник творческого и человеческого общения.

С 2016 года фестиваль впервые шагнул за пределы Российской Федерации. В Китайском нефтяном университете (г. Пекин) в рамках Пушкинского фестиваля «С веком наравне» прошел конкурс творческих работ, который включал три номинации: сочинение «Россия далекая и близкая», исполнение стихов, песен и романсов русских авторов. В мероприятии приняли участие 68 студентов Китайского нефтяного университета. На конкурс было представлено 24 сочинения на тему «Россия далекая и близкая», а в творческом конкурсе соревновались 44 студента. Все участники показали прекрасное знание русского языка, истории и культуры. По итогам конкурсной программы определились победители. «Александр Сергеевич Пушкин — это великий писатель России, известный во всем мире. Даже мы китайцы знаем его с детства. Думаю, что произведения Пушкина делают нашу жизнь богаче», — написала в своем сочинении Гуань Ханьюань. Этот конкурс проходил в атмосфере искренней любви, интереса к русской культуре.

В настоящее время наблюдается активизация ряда направлений международного гуманитарного сотрудничества при поддержке Россотрудничества и фонда «Русский мир». Губкинский университет, распространивший некоторые номинации своего конкурса в Китайский нефтяной университет в Пекине, привлекающий к гуманитарному сотрудничеству студентов других стран, тем самым формирует одну из точек роста в процессе совершенствования международных отношений в сфере высшего образования. Отрадно отметить, что усиливается встречное движение со стороны Китая и ряда других стран. Так, уже существует Всекитайский конкурс русского языка для студентов и аспирантов, в котором ежегодно принимают участие китайские вузы, где преподают русский язык. Подобные конкурсы проводятся и в других странах.

У Пушкинского молодежного фестиваля искусств «С веком наравне» есть все предпосылки перерасти из Всероссийского в Международный. Учитывая возрастающий интерес к русскому языку, к истории и культуре России, роли России в современном мире, необходимо больше площадок, на которых совершенствуются виды и формы трансграничного взаимодействия народов, особенно в странах СНГ.

Творческая и дружеская атмосфера фестиваля, многолетний опыт его организации, эффективная работа профессионального жюри, а также материально-техническая база ведущего нефтяного университета России позволяют принимать и организовывать выступления конкурсантов не только из отдаленных регионов нашей страны, но и из других стран. Проект Евразийского союза, обоснованный национальным лиде-



ром Казахстана Н. Назарбаевым еще в 1990-е годы, нуждается в новых стимулах для успешного развития, новых гранях взаимодействия для государств и народов Содружества. Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина, имеющий филиал в Ташкенте, при развитии позитивного потенциала Пушкинского фестиваля искусств мог бы стать одним из центров «сборки» пространства взаимодействия для наших народов, для успешной евразийской интеграции не только в экономике и политике, но и в сфере культуры.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Зеленков М. Ю.* Экстремизм в современном мироустройстве и Российской Федерации XXI века. Политико-правовой аспект. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2018. С. 196.

<sup>2</sup> *Сергеева А. В.* Русские. Как мы изменились за 20 лет. М.: Наука, 2015. С. 9–10.

<sup>3</sup> *Пушкин А. С.* О предисловии г-на Лемонте к переводу басен И. А. Крылова // Пушкин А. С. Собр. соч. в 10 т. Т. 6. М.: Художественная литература, 1976. С. 11.

**Dikova T. Yu.**

*Gubkin Russian State University Oil and Gas, Russia*

#### **ALL-RUSSIAN PUSHKIN YOUTH FESTIVAL OF ARTS “ON A PAR WITH CENTURY” IN THE SPACE OF RUSSIAN CULTURE**

The author argues that the Space of the Russian language and Russian culture in modern conditions needs to be actively popularized in Russia and abroad. The Pushkin festival “On a Par with Century”, established by the Gubkin Russian State University of Oil is the focus of the meaning of Russian culture in the modern world, it promotes the formation and development of interest to past and present of Russia in both Russian and foreign students.

*Keywords:* Russian language; Russian culture; international humanitarian cooperation.

Евпак Евгений Владимирович

Кемеровский государственный  
университет, Россия

jevpak.72@mal.ru

## ДУХОВНЫЙ ОПЫТ РУССКОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЭМИГРАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛОСОФСКОГО И ЭПИСТОЛЯРНОГО НАСЛЕДИЯ Н. О. ЛОССКОГО)

Статья посвящена изучению духовного опыта известного русского философа, эмигранта Н. О. Лосского в контексте его философского и эпистолярного наследия.

*Ключевые слова:* политическая эмиграция; Н. О. Лосский; русское зарубежье; эпистолярное наследие; философское наследие.

Становление Русского Зарубежья явилось прямым следствием трагических событий революции и гражданской войны, которые «в буквальном и в переносном смысле раскололи Россию надвое»<sup>1</sup>. Россия за рубежом продолжала сохранять духовное единство, преодолевая трагедию своей судьбы. Это произошло только потому, что она оставалась верной вековым традициям своей культуры. О высокой духовности, которой она достигла благодаря опоре на православное миропонимание, можно судить, обратившись к творчеству Н. О. Лосского, «последнего русского философа» (умершего уже после всех, кто так же, как он, развивал и приумножал достижения русской философии в Зарубежье)<sup>2</sup>.

Н. О. Лосский говорил, что его современникам пришлось жить в «период упадка», после которого человечеству вновь придется «бороться за те принципы и блага духовной жизни, которые, казалось, были уже прочно завоеваны»<sup>3</sup>. «Наше время, — писал философ, — дало потрясающие примеры регресса, убивающие веру в оптимизм в отношении к истории человечества на земле»<sup>4</sup>. Очевидные «неудачи истории», провал идеи безрелигиозного гуманизма как основания нравственного прогресса, ненадежность демократических завоеваний человечества с неизбежностью заставляли Н. О. Лосского, как и многих других русских философов-эмигрантов, задаваться вопросом о соотношении этики и онтологии в новоевропейской культуре. Приняв «вызов» времени, проявляющийся в «биологическом детерминизме», в дискредитации традиционной христианской морали, в принижении нравственного идеала, в разрыве этики и онтологии, Лосский закономерно завершил свою философскую систему созданием этики Абсолюта. «Спасение от окончательной катастрофы, — считал философ, — может быть найдено только в возврате

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 19-012-00202  
«Обыденная политическая коммуникация в социальных сетях:  
комплексный лингвистический анализ».

к христианскому идеалу абсолютного добра в Царстве Божием: только на его основе человек воспитывается в уважении и любви ко всякой личности, освобождается от фанатической одержимости односторонними учениями и от торопливых попыток облагодетельствовать народы против их воли путем деспотических революционных насилий»<sup>5</sup>.

Основываясь, как утверждает он сам, на «теизме, разграничивающем онтологически Бога и тварный мир более четко, чем, когда бы то ни было в истории философии»<sup>6</sup>, Лосский выдвигает на первый план в своей системе важнейшую идею православия — идею теозиса, «обожения как цели спасения»<sup>7</sup>. Мир «сотворен для того, чтобы принимать участие в Божественном абсолютном совершенстве. Предел приобщения к Божественному совершенству есть поднятие твари на степень Божественного бытия, т. е. обожения ее (deificatio)», — убежден русский философ<sup>8</sup>. Акцентируя прежде всего нравственный аспект идеи теозиса, Лосский, тем не менее, всегда подчеркивает, что обожение надо понимать в онтологическом плане: это «*трансцендентное* блаженство в Царстве Божием при условии преобразования души и тела»<sup>9</sup>. Осуществление подобия Божия, преобразование души и тела, причастность по благодати Божественной жизни не означают при этом исчезновение онтологического различия между тварью и Богом. Осознавая, что сотериология и христология взаимосвязаны, Лосский предлагает такое понимание проблемы теозиса, в котором он пытается учесть и опыт философов-современников, и опыт богословской критики их христологических концепций — прежде всего идей, предлагаемых в трудах С. Булгакова.

Характер разрешения этических и сотериологических проблем в учении Лосского позволяет видеть в нем продолжателя той линии русской мысли, которая проходит и через творчество Ф. М. Достоевского. Не случайно именно Лосскому, как нам кажется, лучше многих других известных философов-интерпретаторов творчества великого писателя удалось разглядеть основу его религиозного мировидения. Лосский был тем, кто одним из первых заговорил о признании Достоевским обожения конечной целью жизни человека и мира. Он понял, что писатель пророчески угадал направление истории: «Позитивизм, научная философия, материализм, отрицающая идею трансцендентного Царства Божия, неизбежно ведут по пути все возрастающего снижения идеала»<sup>10</sup>. Надо сказать, что трагедию своего времени философ воспринял как начало исполнения этого пророчества Ф. М. Достоевского. Можно, не преувеличивая, сказать, что этика Абсолюта рождается из опыта осознания художественного творчества Достоевского, да и само православие часто понимается Лосским через призму его идей. Не удивляет поэтому признание философа в том, что замысел книги о писателе вырастает из замысла совсем другой книги: возникло решение «изобразить великие достоинства христианства посредством гения Достоевского»<sup>11</sup>.

В книге Н. О. Лосского «Достоевский и его христианское миропонимание» особенно поразительно проникновение в смысл дневниковой записи от 16 апреля 1864 года: философ одним из первых понял значимость этой записи для осознания творческого пути Достоевского. В ней он увидел первое яркое свидетельство постижения писателем абсолютного идеала личности, идеала обожения человека, связи сотериологии и христологии, идеи «личного индивидуального бессмертия», а также идеи «онтологического единства всего человечества»<sup>12</sup>. Именно это постижение, по мнению философа, позволило Достоевскому сделать важный вывод, ставший основой его восприятия истории человечества: «Утрата христианского миропонимания с неумолимою логическою последовательностью приводит рано или поздно к отрицанию возможности абсолютного совершенства, к принижению идеала, к все более унижительным учениям о личности и к отрицанию абсолютных прав ее»<sup>13</sup>.

Н. О. Лосский занимался исследованием творчества Ф. М. Достоевского в течение всей жизни, однако книгу о нём издал лишь на восьмом десятке лет. «В течение многих лет, читая и перечитывая Достоевского, — пишет он в предисловии к книге, — я делал записи о важных идеях его»<sup>14</sup>. Особая ценность работы, ставшей своего рода подведением итогов осмысления христианства «посредством гения Достоевского», очевидна. В то же время это проникновение в миропонимание великого русского писателя, в ту православную духовную традицию, которая была глубинным источником этого миропонимания. Н. О. Лосский отмечал, что русские философы, всегда «выступали против одностороннего морализма и субъективизма», «отводили самое видное место *онтологическим* сочетаниям и изменениям в личной и вселенской жизни», «утверждали, что конкретное бытие составляет основу действительности, что мир является органическим целым»<sup>15</sup>. Отмечая «характерные черты» нашей мысли в «Истории русской философии», великий представитель Русского Зарубежья высказал надежду на то, что «знакомство с этими идеями будет полезным для развития общечеловеческой культуры»<sup>16</sup>.

Несомненный интерес представляет эпистолярное наследие великого русского эмигранта (в настоящей статье нами анализируются письма Н. О. Лосского к А. Н. Глебовой-Михайловской). Письма Лосского — это «документы» эпохи, отражающие «полноту бытия» элиты Русского Зарубежья — верность православным традициям, русскому языку, русской литературе, любовь и восхищение Россией: «Вообще русский народ — один из самых даровитых и притом в различных областях, — и в науке, и в инженерном деле, и особенно в различных видах искусства... Душевно преданный Вам Н. Лосский»<sup>17</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Раев М. Россия за рубежом. История культуры русской эмиграции 1919–1939. М.: Прогресс-Академия, 1994. С. 13.

- <sup>2</sup> Борзова Е. П. Николай Онуфриевич Лосский: философские искания. СПб.: СПбКО, 2008. С. 14
- <sup>3</sup> Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. М.: Политиздат, 1991. С. 234.
- <sup>4</sup> Там же.
- <sup>5</sup> Лосский Н. О. Бог и мировое зло. М.: Республика, 1994. С. 98.
- <sup>6</sup> Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. М.: Политиздат, 1991. С. 52.
- <sup>7</sup> Tragédia doby, člověka, literatury / Editor Natália Muránská. Nitra.: Vydavateľ Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011. P. 143.
- <sup>8</sup> Лосский Н. О. Бог и мировое зло. М.: Республика, 1994. С. 389.
- <sup>9</sup> Лосский Н. О. Условия абсолютного добра. М.: Политиздат, 1991. С. 160–161
- <sup>10</sup> Лосский Н. О. Бог и мировое зло. М.: Республика, 1994. С. 97.
- <sup>11</sup> Там же. С. 93.
- <sup>12</sup> Там же.
- <sup>13</sup> Там же. С. 97.
- <sup>14</sup> Споров Б. Н. О. Лосский и его труд о Ф. М. Достоевском // Журнал Московской патриархии. Изд-е Московской патриархии. С. 119–124.
- <sup>15</sup> Tragédia doby, člověka, literatury / Editor Natália Muránská. Nitra.: Vydavateľ Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2011. P. 155.
- <sup>16</sup> Там же.
- <sup>17</sup> 8.IV.52, Los Angeles, U.S.A. — из семейного эпистолярия Глебовых-Михайловских. Тексты писем печатаются с сохранением орфографии и пунктуации оригинала.

**Евпак Е. В.**

*Kemerovo State University, Russia*

#### **SPIRITUAL EXPERIENCE OF RUSSIAN POLITICAL EMIGRATION: ON THE MATERIAL OF N. O. LOSSKY'S PHILOSOPHICAL AND EPISTOLARY HERITAGE**

The article is devoted to the study of the spiritual experience of the famous Russian émigré philosopher N. O. Lossky in the context of his philosophical and epistolary heritage.

*Keywords:* political emigration; Nikolai Lossky; Russian diaspora; epistolary heritage; philosophical heritage.

## КОНЦЕПТ *ЛЕВША* В РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА И РЕГИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЕ

Данная статья посвящена формированию концепта *Левша* в русской национальной картине мира на основе соединения семантики первичной номинации (с включением коннотативных приращений смысла), содержания художественного произведения Н. С. Лескова «Сказ о тульском косом Левше и о стальной блохе» и традиционной профессиональной специализации Тулы как оружейного города. В статье описываются инвариант значения, дифференциальные признаки и атрибуты концепта *Левша* как прецедентного имени, презентующего когнитивную картину мира языковым и неязыковыми кодами.

*Ключевые слова:* концепт; прецедентное имя; инвариант значения; дифференциальный признак; русская национальная культура; региональная концептосфера.

Картина мира определяет те константы, которыми движется мировосприятие, самоидентификация и стратегии коммуникации народа; носителем когнитивной и языковой картины мира выступает сообщество людей, объединенных общей этнонациональной культурой и языком. Концепт представляет собой базовую единицу ментально-лингвального характера, которая представляет собой некоторую информационную целостность, выраженную словом и словосочетанием.

Региональная концептосфера представляет собой совокупность концептов, из которых складывается коллективный образ города, городского пространства и важных для данного локуса прецедентных имен, событий, феноменов, существующих в сознании носителя региональной культуры<sup>1</sup>. Такой общеэтнической и в то же время определяющей локусное сознание туляка константой выступает концепт *Левша*. Значение этой единицы как продукта вторичной номинации формируется с момента публикации Н. С. Лесковым в 1881 году повести «Сказ о тульском косом Левше и о стальной блохе» и является результатом персонализации нарицательного существительного, позитивации лексического значения и создания образа умелого мастера: ‘1. Человек, который владеет левой рукой лучше, чем правой. 2. Тульский левша (умелый мастер, изощрившийся в тонкой работе; по прозвищу героя одноименного рассказа Лескова)’<sup>2</sup>.

Многочисленные факты свидетельствуют о довольно ранней отрицательной коннотации слова *левша* в разных культурах (Ср.: итал. *sinistra* имеет два значения — ‘зловещий’ и ‘левый’<sup>3</sup>, исп. *sinistra* также имеет эти два значения<sup>4</sup>, франц. *gauche* имеет значения ‘левый’ и ‘неловкий, неуклюжий’<sup>5</sup>). Огромный славянский фольклорный материал (в том числе *встать с левой ноги, споткнуться на левую ногу* — ‘к беде’, *чешется*

*левая рука* — ‘отдавать деньги’) указывает на традиционное восприятие «левого» как связанного с дьявольским, с шельмованием, обманом, и левши как человека, к серьезной работе негодного, косорукого. Древнеславянскую бинарную оппозицию *левый / правый* развивает и наполняет религиозно-символическим содержанием христианская модель мира. Б. А. Успенский, проводя исследование композиции икон, указывает на то, что левая сторона принималась как место для дьявольского наущения: «В плане вышеизложенного, представляет определенный интерес летописный рассказ о крещении Руси. По сообщению летописца, греческий философ показал князю Владимиру „запону“ (т. е. завесу) с изображением Страшного Суда и показал ему направо праведников, а налево грешников (см. „Повесть временных лет“ под 986 г.: „Показа Володимеру запону, на неиже бѣ написано судище Господьне; и показываше ему одесну правдѣныя, в веселии предѣидуща в рай, а ошюю грешники, идуща в муку. Володимеръ же, въздѣхнувъ, рече: „добро симъ одесную, горе же симъ ошюю“. Он же рече: аще хочещи одесную с правдѣными стати, то крѣстися“»)»<sup>6</sup>. Левша должен был быть неловким и непривлекательным. Эту коннотацию подхватывает и Н. С. Лесков: в первом издании сказа в заглавии слово *левша* пишется со строчной буквы, да и в описании внешности тульского мастерового присутствуют комические черты: «...косой левша, на щеке пятно родимое, а на висках волосья при ученье выдраны»<sup>7</sup>.

В. В. Иванов, В. Н. Топоров, осуществляя глубинный анализ архаичной восточнославянской языковой системы, указывают на важность для древнего понимания и номинации мира семантической связи оппозиции *право / лево* с оппозицией *удача (доля) / неудача (не-доля)*<sup>8</sup>. Н. С. Лесков, описывая тульского оружейника как косоногого левшу, актуализирует в памяти читателя представление об ущербности такого человека. Употребление эпитета *косой* еще мощнее усиливает восприятие мастера как *не-героя*, не вписывающегося в категорию полноценного. Сама приспособленность работать левой рукой осознается как *не-удача* и обрекает на восприятие судьбы персонажа в традиционной для славянской картины мира оценочно-когнитивной модели: *левое* — ‘не-доля’, ‘несчастливая участь’. И горемычная судьба мастерового, окончившего свое сирое существование в больнице для бедных, не передавшего царю «англицкие» секреты, встраивается в представление о закономерной *не-доле* левши и дает Лескову возможность придать частной судьбе Левши характер эпического, поднять тему обездоленности рабочего люда, отдающего свою жизнь Отечеству и остающегося бесправным и бедным. Сатирические приращения свидетельствуют об актуальности образа неустроенности талантливого человека в российской социальной иерархии.

Во многих фольклорных источниках герой оказывается на распутье. Левая и правая дороги выступают как максимумы: распутье есть выбор



между обеспеченной, богатой жизнью и готовностью к гибели<sup>9</sup>. Лесковскому герою в той же мере предоставляется выбор: остаться в Англии и вести благосостоятельный образ жизни вне родины или же выбрать родину, а значит, готовность умереть в нищете. Левша, не прельстившись богатством, выбирает то место, где «Святая Богородица», т. е. вроде бы правый, правильный путь, однако в условиях российского беззакония и народного бесправия этот путь оказывается путем «левой руки», путем к гибели — *правда живет у Бога, а кривда на земле*.

Н. С. Лесков добавляет новые концептуальные черты, претворяя архаичный образ горемыки-левши в образ умельца: тульский Левша подковал английскую механическую игрушку. Писатель творит собственный миф, и прибаутка о тульских оружейниках — *туляки блоху подковали* — вырастает в легенду, придающую образу эпический характер. Лесковский персонаж становится национальным образом потому, что национальному самолюбию льстит мысль о том, что, несмотря на неученость, на отсутствие технологичных условий труда, рациональности не только в работе, но и в российской жизни в целом, русский человек гораздо мастеровитее и смекалистее, чем европеец. Концепт *Левша* означает уже массоизированного индивида, а талантливость русского мастера оказывается не экстраординарным, а обычным свойством русского человека.

О важности концепта *Левша* для Тулы, города, традиционно воспринимаемого локусным сознанием как города-оружейника, не единожды ковавшего победу России в войнах с неприятелями, говорит частотность использования образа Левши для презентации положительного образа туляков и города в целом: названия производственных фирм, конкурсов профессионального мастерства, волейбольной команды «Политехник-Металл-Левша», ресторана, водки и т. п. Так, в декабре 2018 — январе 2019 гг. в рамках проекта «Тула — новогодняя столица России» работала Новогодняя резиденция Левши с мастер-классами тульских мастеров. Концепт *Левша* репрезентован прецедентным именем, которое несет в себе в максимально сжатом виде семантику прецедентного текста — сказа и прецедентной ситуации «Туляки блоху подковали», обладает воспроизводимостью в русской культуре и собственным инвариантом значения: талантливый, смекалистый русский (тульский) мастер, сумевший усовершенствовать западные (английские) технологии. В национальном корпусе русского языка среди 658 вхождений лексемы *левша* в различные тексты значительное количество употреблений (45) выпадает на указанное концептуальное значение имени: «А у местных жителей со временем возникла легенда, будто для той блохи, которую подковал *Левша*, павловцы сковали микроскопическую цепочку и ошейничек с запирающимся замочком». — «Каждый раз были допущены свои ошибки при изготовлении и отладке, сложился свой режим эксплуата-

ции, есть свой *Левша-механик*»<sup>10</sup>. В текстах в опоре на общекультурное знание может выстраиваться прием аллюзии (интертекстуальное расширение семантики текста): «Кстати, недавний президент США Билл Клинтон — тоже *левша*... Им что-то плохо верится, что их конкретный *левша* ... когда-нибудь *подкует не то что блоху*, хотя бы лошадь»<sup>11</sup>. Одновременно Левша выступает брендом Тулы и становится знаком самопрезентации туляка как умелого мастера. Так, в качестве слогана слово *Левша* используется на футболках, позиционирующих туляка как мастера. Принтом является золотой гвоздь, которым этот умелец подковал блоху. Прецедентность ситуации — семантическая «подпитка» изображения на одежде.

Концепт *Левша*, помимо вербального, получает и другие знаковые формы репрезентации. Прецедентное имя включает «национально детерминированный набор признаков в минимизированном, редуцированном виде»<sup>12</sup>. Многочисленные экранизации и музыкальные композиции «Сказка...», знаменитые рисунки «тульских» Кукрыниксов выстроены в русле инвариантного восприятия этого образа, но переводят языковой код в невербальные коды — кинематографию, анимацию, музыку, графику.

Говоря о формировании регионального концепта, следует назвать и памятник Левше скульптора Б. И. Кривохина. Бронзовая скульптура содержит все атрибуты инвариантного концептуального видения Левши: мастер в рабочей одежде оружейника держит в левой руке кузнечный молот, рассматривая подкованную им блоху. Данный памятник выступает средством транслирования национально-культурного феномена, получившего в русской культуре характер воспроизводимого символа, передающего новому поколению положительно окрашенное знание о способностях и талантах русского человека. Скульптурный образ как «унаследованный символ» (Ю. М. Лотман) содержит также цитаты — высказывания русских классиков о талантливости русского народа («унаследованные тексты») — иконический и вербальный коды объединяются и совпадают в символическом, когнитивном и аксиологическом поле.

Основным дифференциальным когнитивным признаком является талантливость мастера. Это качество позволяет прецедентному феномену служить нарицательным именем для многих талантливых кузнецов, оружейников, продолжающих традиции стальной миниатюры. *Левша* и в текстовом, и в графическом, и в скульптурном кодах обладает теми же атрибутами: золотой гвоздь, подкова, фартук кузнеца, молот.

Одним из важных дифференциальных признаков Левши выступает леворукость оружейника. В упоминаемой выше мастерской Левши (декабрь 2018 г. — январь 2019 г.) на изображении — символике мастерской — Левша держит молот в правой руке. Эта ошибка художника сразу обратила на себя внимание журналистов, поскольку, исключив признак леворукости, нарушила когнитивное поле концепта.

Итак, можно выделить следующие дифференциальные черты концепта *Левша*.

1. Умелый мастер, изощрившийся в тонкой работе. Говорится о человеке, обладающем профессиональным мастерством. «Там сибирский Левша показал десять свои лучших работ, среди которых „Подкованная блоха“ — «Еще один сюрприз, который омский Левша подготовил к дню рождения Пушкина, — оригинальные сережки из миниатюрных книжек»<sup>13</sup>.
2. Тульский оружейник, сумевший подковать блоху, высокотехнологичную английскую игрушку, прославивший Тулу. Выступает символом мастеровитости тульских оружейников и кузнецов, способных без сложных механизмов выполнить технически сложную работу, в том числе внести изменения в сложный механизм. Ср.: «Да, известный русский умелец, он же тульский левша (правша) А. И. Гинзбург, починил проигрыватель безо всякой схемы!» — «Так вот: Левша — не просто тульский умелец-самородок. Левша — первый русский нанотехнолог! Его современные последователи развлекаются уже не блошиными подковами — делают, к примеру, транзистор из одного электрона или выкладывают логотип своей фирмы из атомов»<sup>14</sup>.
3. Мастер, сумевший подковать блоху, но, в силу неучености русской, не рассчитавший правильно размеры и вес игрушки, в результате чего она перестала танцевать. Говорится в ситуации, когда вмешательство в сложный механизм неумелого или неученого работника привело к поломке механизма. Ср.: «Во всякой редакции есть свой „левша“, который так умеет „подковать блоху“, что она перестает „прыгать“»<sup>15</sup>.
4. Талантливый русский мастер, который при предложении остаться в благополучной и рационально и технологично устроенной Англии выбрал возвращение в православную, нерациональную и неустроенную Россию для продолжения жизни во славу русского оружия. Говорится о патриотическом выборе русского человека российского / русского пути, образа жизни и неприятия западного образа жизни или технологии. Ср.: «Современный „Левша“ Сергей Лямкин, „кинутый“ государством и „подставленный“ мафией, поддается на уговоры друга (по имени Вячик) и укрывается от российского правосудия в голландской тюрьме». — «Они искренне не понимают, за что Тарас Бульба убил Андрия, почему Левша вернулся из Англии»<sup>16</sup>.
5. Талантливый русский мастер, левша-неудачник, скончавшийся в нищете, правда которого так и не была услышана в России. Говорится о «глухости» и «нерасторопности» российской бюрократической системы, приводящих к гибели талантливых мастеров. Ср.: «Левша, помнится, не мог убедить соотечественников не чистить ружья кирпичом, так неужто получится убедить Америку?»<sup>17</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Захарова Н. Н., Гончарова Н. Н. и др. Тульский край в зеркале лингвокультурологии / под ред. Л. А. Константиновой, Н. Н. Захаровой. Тула: издательство ТулГУ. Тула, 2010.125 с.

<sup>2</sup> Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. РАН / ИРЯ им. В. В. Виноградова. 4-е изд. М.: ООО «А Темп», 2006. С. 321.

<sup>3</sup> Итальяно-русский универсальный словарь [Электронный ресурс] // Академик.ру: [сайт]. URL: [https://italian\\_russian.academic.ru](https://italian_russian.academic.ru) (дата обращения: 16.01.2019).

<sup>4</sup> Испано-русский словарь [Электронный ресурс] // Gufo.me. Словари и энциклопедии: [сайт]. URL: <https://gufo.me/search?term=siniestra> (дата обращения: 16.01.2019).

<sup>5</sup> Французско-русский словарь [Электронный ресурс] // Gufo.me. Словари и энциклопедии: [сайт]. URL: <https://gufo.me/search?term=gauche#translate> (дата обращения: 16.01.2019).

<sup>6</sup> Успенский Б. А. «Правое» и «левое» в иконописном изображении [Электронный ресурс] // Библиотека Гумер: [сайт]. URL: [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/usp/prav\\_lev.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/usp/prav_lev.php) (дата обращения: 13.12.2018).

<sup>7</sup> Лесков Н. С. Сказ о тульском косом Левше и о стальной блохе [Электронный ресурс] // LIBKING: [сайт]. URL: <https://libking.ru/books/prose-/prose-rus-classic/142842-7-nikolay-leskov-tom-7.html#book> (дата обращения: 01.12.2018).

<sup>8</sup> Иванов В. В., Топоров В. Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы (древний период). М.: Изд-во Наука, 1965. С. 91–98.

<sup>9</sup> Там же. С. 93.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Захарченко И. В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: «Филология». 1997. Вып.1. С. 84.

<sup>13</sup> Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения: 10.01.1019).

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Там же.

Zakharova N. N.

*Tula State University, Russia*

## THE CONCEPT ‘LEVSHA’ (LEFTHANDER) IN RUSSIAN NATIONAL PICTURE OF THE WORLD AND IN REGIONAL SPHERE OF CONCEPTS

This article is devoted to the formation of the concept ‘Levsha’ in Russian national picture of the world, and describes the semantic invariant of meaning, differential signs and attributes of this concept as a precedent name, representing the cognitive picture of the world by various codes: language, art, literature, sculpture, graphics, etc.

*Keywords:* concept; precedent name; semantic invariant of meaning; differential feature; Russian national culture; regional conceptual sphere.

## **О РОССИИ: ГЕОГРАФИЯ, ИСТОРИЯ, КУЛЬТУРА. СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ КУРС ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

Культурологический аспект сегодня признан одним из наиболее важных при изучении русского языка в иностранной аудитории. В статье рассматриваются проблемы создания современного страноведческого курса, основой которого является культурная география России. Слушатели знакомятся с уникальными историческими, культурными и природными объектами. Особое внимание уделяется некоторым геополитическим и культурным особенностям российской цивилизации.

*Ключевые слова:* современная молодёжь; культура; религия; национальные проблемы.

В современном мире благодаря развитию инновационных технологий и расширению международных контактов (деловых, культурных, политических) проблема социокультурного взаимодействия приобретает особую актуальность. Это предъясвляет новые требования к практике изучения иностранных языков вообще и русского языка в частности.

Важной составляющей изучения русского языка является культурологический фактор. Это широкое понятие, но главную роль отводится литературе. Русская литература является одним из великих символов России, она заслужила признание многих поколений читателей во всём мире. Однако времена меняются. В динамично развивающемся обществе роль книги в культурной жизни многих молодых людей теряет прежнее значение. Классическая литература уступает место модным современным книгам. Об этом свидетельствуют исследования российских учёных<sup>1</sup>. Такая же тенденция наблюдается и в других странах. Если ещё 10–20 лет назад многие иностранцы говорили, что они хотят изучать русский язык, чтобы читать книги Достоевского или Чехова по-русски, то сегодня таких желающих становится меньше (речь, безусловно, идет не о тех, кто целенаправленно выбрал профессию филолога и изучает русскую литературу и культуру в университете).

Как показывают опросы, для многих молодых людей знакомство с классической литературой ограничивается рамками школьной программы, большинство имеют лишь поверхностное представление о творениях гениальных писателей и художников. Информационные технологии стремительно входят в нашу жизнь и в наше сознание, меняя приоритеты интересов. Молодые люди не мыслят свою жизнь без электронных средств, которые не только заменяют им общение с друзьями, являются источником информации, но и формируют их культурные и ценностные установки.

В этой связи представляется своевременным создание пособий и курсов для иностранцев, которые могли бы стать источником культурологической информации, способствовали бы социокультурному взаимодействию и социальной адаптации иностранцев. В учебниках по русскому языку можно найти различные лингвострановедческие материалы по истории, культуре, проблемам современного общества. Но подобного рода информация может быть представлена и в форме отдельного страноведческого курса, в ходе которого иностранные учащиеся могут узнать много нового и интересного о нашей стране. Необходимо обращать внимание слушателей на особенности формирования российского государства, российского культурного пространства. Это не только поможет стимулировать интерес к изучению русского языка, но и будет способствовать формированию адекватного восприятия иностранцами российской действительности в современных условиях, когда во многих странах средства массовой информации создают крайне негативный образ России.

В Институте русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова было подготовлено учебное пособие «О России: география, история, культура. Учебное пособие для иностранных учащихся» (авторы И. П. Кастелина, Г. М. Копытина, М. Н. Купчина). Это пособие включает основные страноведческие темы, такие как география, население, краткий исторический курс, государственное устройство, экономика и социальная политика. Большая часть пособия отведена культурной географии России. Полученные знания послужат основой для дальнейшей учёбы иностранных учащихся, будут востребованными в их профессиональной деятельности.

Авторы пособия старались создать информативные и увлекательные тексты, и, конечно, такой курс должен сопровождаться иллюстративными материалами. Современная молодёжь проводит большую часть времени в различных гаджетах и, как считают психологи, фиксируют свое внимание на информации не более 8 секунд, поэтому важно преподнести им эту информацию кратко, увлекательно и наглядно<sup>2</sup>.

В данной статье хотелось бы остановиться на наиболее проблемных моментах, которые присутствуют в курсе страноведения и которые важны для создания объективного образа России и россиян в современных условиях.

Некоторые темы, такие как «География России» или «Государственное устройство», носят информационный характер и, кажется, не могут вызывать серьёзных затруднений. Однако не будем забывать, что особенности российской цивилизации во многом определяются её геополитическим пространством. Учёные считают, что формирование государства напрямую зависят от природных условий, климата и ресурсов. Эти факторы влияют на процесс развития общества, на образ жизни и психоло-

гию людей. Русским людям пришлось осваивать огромные пространства восточной Европы и северной Азии. Они строили города, прокладывали дороги, несли свои культурные традиции в отдалённые районы и сами принимали традиции других народов. Это требовало не только государственной поддержки, но и усилий народа: и первопроходцев, и поселенцев, которые возделывали эти земли. Коллективизм, взаимопомощь, поддержка в трудностях играли важную роль. Обширные пространства формировали «широкий» характер российского народа, недаром говорят — *широкой души человек*.

Изучение географии немыслимо без карты. Но знакомство иностранцев с картой России имеет свою специфику: важно не только говорить о физических параметрах природных объектов, но обращать внимание на их значение в формировании того или иного народа и культуры. Знакомство с картой позволяет лучше понять, что является первостепенным в истории страны, где находится культурный центр, как мы структурируем мир. Всё это помогает представить пространство России как картину мира определённой культуры и определённого общества<sup>3</sup>.

Россия многонациональная и полиэтническая страна. Разнообразие языков и религий является важным свойством российского культурного пространства. По оценкам специалистов в современной России проживают свыше 160 народов — больших и малых, численность которых составляет всего лишь сотни человек. Как создавалось такое огромное государство, какое влияние это имело на развитие разных народов и как оценивают национальные отношения и проблемы сегодня в научной литературе — ответы на эти вопросы принципиально отличаются в разных государствах. В российских учебниках изложение этой темы не претерпело серьёзных изменений ещё с советских времён. В то же время в средствах массовой информации многих государств Россия предстаёт как агрессор, угрожающий независимости соседних стран. Этот образ начинает формироваться уже в школе, во многих учебниках новых национальных государств (за исключением, пожалуй, Беларуси и Армении) Россия характеризуется как страна-колонизатор и оккупант. Национально-освободительная борьба с российским колониализмом периода империи, со сталинским тоталитаризмом и российской оккупацией в советское время — это основные темы национальной истории в ряде бывших советских государств<sup>4</sup>.

В этой связи представляется своевременным обсуждение темы «Этапы формирования российской империи». Российское государство формировалось на протяжении многих столетий, начиная от Ивана III (XV век) и Ивана IV Грозного (XVI век) до конца XIX века. Рассказ о расширении границ государства — это экскурс в историю, знакомство с основными периодами исторического развития, известными историческими деятелями. В российских вузах сегодня учится много студентов



из разных стран, включая республики бывшего СССР. Преподаватели — и русисты, и предметники — должны быть готовы к обсуждению столь сложных проблем, владеть фактами и аргументами, которые будут способствовать формированию у иностранцев объективных исторических оценок, помогут им по-новому взглянуть на социально-политическое и культурное взаимодействие народов России.

Тема религии — одна из наиболее сложных для иностранных учащихся, особенно для учащихся из Азии и мусульманских стран. Россия — светское государство, и сегодня в нашей стране работают в равных условиях все основные религиозные конфессии — христианство, ислам, буддизм и иудаизм. Российское общество всегда отличали веротерпимость и уважение к чужой вере.

Основная религиозная конфессия России — православное христианство. Православными себя называют более 70% населения. В учебниках для иностранцев можно найти общую информацию о религии в России, о принятии христианства Русью. Но как донести до слушателей всю специфику православного христианства, его традиции и роль сегодня? Об этом нужно говорить на занятиях. Характер русского народа формировался под влиянием православной веры, которая определяла его быт, нравственность, культуру. В трудные периоды истории церковь часто выполняла объединяющую роль (например, в XIV–XV веках в период образования единого государства, в начале XVII века в Смутное время).

Знание основ христианства необходимо всем, кто увлекается русской культурой, будь то литература, музыка или философия. Сегодня иностранцы много путешествуют по России, посещают большие и малые города, посещают музеи, любуются прекрасными соборами. Но чтобы получать больше удовольствия от путешествий по нашей стране, чтобы лучше понимать русскую культуру, они должны иметь представление о том, что такое православный храм, икона, церковная служба, церковное пение; они должны знать, как вести себя в храме.

Пособие по культурной географии немыслимо без текстов о российских городах. Традиционно в пособии «О России» есть познавательные тексты о Москве и Санкт-Петербурге. В них включена информация не только о культурных достопримечательностях, но и есть краткий экскурс в историю обеих столиц, а значит, и в историю государства. Отдельный раздел посвящён древним русским городам. Это знаменитые города Златого кольца — Суздаль, Владимир, Кострома, Ярославль, Сергиев Посад.

Россия — это не только прошлое. В пособии есть материал о современных городах, которые сегодня всё чаще посещают туристы. Это Новосибирск, Сочи, Волгоград, Казань и другие. Те, кто побывал там, обычно говорят о знакомствах с местными жителями, о своих новых впечатлениях, которые являют картину российской жизни, отличную от жизни в столичных мегаполисах.

Россия богата не только историческими и культурными памятниками, но и уникальными природными объектами. Это тот материал, который вызывает неподдельный интерес у иностранцев, увлекающихся экотуризмом. В пособие мы включили рассказ о таких объектах, как Ленские столбы, Кунгурская пещера, озёра Карелии, Кавказ, Алтай, Камчатка и, конечно, Байкал. Это список можно расширять. У иностранцев, которые приезжают в нашу страну изучать русский язык, появляется желание своими глазами увидеть те удивительные места, о которых они узнали на занятии: посещают Карелию и Кижы, едут на озеро Селигер, путешествуют по маршруту Транссибирской магистрали. Конечно, в России и за рубежом существуют профессиональные турагентства, которые привлекают в нашу страну туристов. Но и на занятиях по русскому языку мы должны шире использовать страноведческую информацию, которая может увлечь молодое поколение.

Пособие «О России» имеет модульную структуру. В зависимости от интересов учащихся и их уровня знания языка преподаватель может обращаться к любым материалам и в любой последовательности. При необходимости можно дополнить пособие новыми темами, которые представляются наиболее востребованными в конкретной иностранной аудитории. Так, тема экологии и изменения климата сегодня представляется одной из самых актуальных. Это то, что по-настоящему волнует молодёжь.

От того, какую информацию иностранцы получают на наших занятиях, зависит и их отношение к нашей стране. Говоря современным языком, преподаватели в иностранной аудитории выполняют роль «мягкой силы», демонстрируя всё позитивное, что есть в России. Чтобы не проиграть информационную войну, которая ведётся сегодня в мире, надо максимально использовать наши возможности и разъяснять сложные проблемы, не замалчивать и не оставлять без внимания спорные темы. Чтобы уверенно чувствовать себя в аудитории и говорить компетентно на разные темы, преподаватель должен владеть информацией и включать в свой курс не только то, что традиционно есть в наших учебниках, но и следить за изменением интересов молодого поколения, быть готовым говорить с ним на равных.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Самохина М. М.* Молодежь и классика: отчет об исследовании // Сб. ст. и материалов Социолог и психолог в библиотеке: сборник статей и материалов. Вып. 4 / РГЮБ. Отд. социол. и психол. исслед. М., 2002. С. 6–52.

<sup>2</sup> *Бакунин М.* Поколение Z [Электронный ресурс] // Михаил Бакунин: [сайт]. URL: <https://bakunin.com/pokolenie-z> (дата обращения: 28.11.2018).

<sup>3</sup> *Калуцков В. Н.* Культурная география России. Часть 1. Теоретический и специальные разделы. Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2016. С. 16–17.

<sup>4</sup> *Данилов А. А., Филиппов А. В. и др.* Освещение общей истории России и народов постсоветских стран в школьных учебниках истории новых независимых государств. М., 2009. С. 22.

**Kastelina I. P**

*Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University, Russia*

**ABOUT RUSSIA: GEOGRAPHY, HISTORY, CULTURE. COUNTRY-STUDY COURSE FOR FOREIGN STUDENTS**

The author argues that culturology today is recognized as one of the most important aspects of teaching Russian language for foreigners. The article considers problems of creation of the modern country-study course, the basis of which is the cultural geography of Russia. Students get acquainted with unique historical, cultural and natural sights. Special attention is paid to some geopolitical and cultural peculiarities of the Russian civilization.

*Keywords:* modern youth; culture; religion; national problems.

## **БИЛИНГВАЛЬНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ: СЕМИОЗИС В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

Статья посвящена рассмотрению билингвального текста как многоуровневого феномена, который репрезентирует речемыслительную деятельность литературной билингвальной личности в двух аспектах — когнитивном и языковом. Такой текст отражает нормы языкового кодирования информации билингвами, а также механизмы семиозиса, обусловленные вычленением и категоризацией объектов действительности в координатах первичной культуры и обнаружением их актуального значения в языке культуры приобретенной.

*Ключевые слова:* билингвальный художественный текст; семиозис; языковая личность.

Для современного мира характерно формирование поликультурного пространства, которое представлено в явлениях культурной диффузии, интеграции и интеракции. Процесс взаимопроникновения культур и их взаимодействия затрагивает различные этносы; объективной закономерностью развития социума являются при этом противоречивые и сложные интеграционные явления, что в целом характеризует и бытие языковой личности на «рубеже» культур. Онтологические черты современного общества способствуют развитию научных исследований в сфере соотношения культурной самобытности и глобализационных процессов, диалогичности и толерантности в развитии культур. Специфика культурного развития личности детерминирована условиями современного поликультурного пространства, что также оказывает определенное влияние на доминанты научной парадигмы<sup>1</sup>.

Взаимодействие культур становится определяющим в процессе формирования личности особого типа, что, в свою очередь, создает необходимость осмыслить такую личность как маргинальную, воспринимающую собственную этническую культуру «со стороны»; повышение общественного статуса национального языка реализуется с помощью того языка, которым такая личность владеет наиболее глубоко и полно. Двойственность в билингвальности преодолевается с помощью авторских интенций и воплощается через активную жизненную позицию, репрезентированную писателем-билингвом в тексте. Этническая идентификация зависит, таким образом, от определения доминант мировоззрения и этнического самосознания билингвальной личности. В этом процессе писатели-билингвы играют одну из определяющих ролей: новые смыслы, важные для обеих лингвокультур, становятся результатом синтеза двух языковых картин мира в их творческом сознании.

Языковая личность в поликультурном пространстве современного мира должна выбрать свой «язык», что проявляется как на социальном и общекультурном уровнях, так и на уровне этнической идентификации<sup>2</sup>. Актуальным становится и необходимость создания собственного языкового пространства в условиях би(поли)лингвизма<sup>3</sup>. Билингвизм выступает как возможность сохранения культурной идентичности писателя<sup>4</sup> и транслирования этнокультурно маркированных элементов национальной языковой картины мира в случае перехода на второй язык в процессе создания художественных текстов.

Основу организации художественного текста составляют нормы национального языка, а сам текст предстает как значимый компонент и условие национальной идентификации. Язык фиксирует и транслирует этническую ментальность, поскольку представляет собой культурный код, обеспечивающий, в том числе, и процесс межкультурной коммуникации. Язык, на котором создан текст, не является единственным критерием национальной принадлежности продуцента данного текста. Ситуация выбора доминирующего языка обуславливается би(поли)лингвизмом, при этом сложность языковой идентификации усугубляется тем, что зачастую выбор делается не в пользу родного языка. Так, создание художественных текстов писателями-билингвами не на их родном языке может быть следствием желания обрести более широкого адресата.

Художественный билингвизм, являясь следствием воздействия на языковую личность экстралингвистических факторов, обладает обширным эвристическим потенциалом для современной науки о языке. У. М. Бахтикерева определяет художественный билингвизм как «особый вид речемыслительной деятельности творческой билингвальной личности, которая путем усвоения способов осмысления действительности, выработанных предшествующими поколениями первичной и вторичной культур, получает доступ к достижениям общественного сознания обеих и способам их выражения / описания двумя языковыми системами. Обусловленные речевой деятельностью билингвального автора тексты, описывающие художественный образ первичной культуры на языке приобретенной, имеют свои особенности и кодируются в сознании носителей обоих языков как „необычные“»<sup>5</sup>.

Новый ракурс изучения художественного текста определен в целом ориентирами современной когнитивной лингвистики в виде концептуальной модели анализа билингвального художественного текста сквозь призму авторской модальности и его языкового сознания, определяющих индивидуально-авторскую картину мира писателя-билингва. Отправной точкой для лингвокультурологического анализа становится изучение процесса взаимодействия двух языков при создании семантического пространства дискурса / текста как результата такой деятельности, а также моделирование этого процесса.

Интересный в заявленном ракурсе изучения билингвального художественного текста материал находим в тексте сказки М. Ю. Лермонтова «Ашик-Кериб»<sup>6</sup>, представляющей собой результат лингвокогнитивной деятельности билингвальной литературной (творческой) личности. Действительно, известно, что М. Ю. Лермонтов изучал «татарский» (азербайджанский) язык, поэтому не только подзаголовок «Турецкая сказка», но и многочисленные маркеры билингвальности демонстрируют степень освоения Лермонтовым как сюжета, популярного у народов Средней Азии и Закавказья, так и азербайджанского языка. Как известно, существует несколько вариантов азербайджанского дастана, впервые записанного в XIX в. Многочисленные элементы азербайджанского языка, включенные в сказку Лермонтова, говорят как о том, что она была рассказана ему азербайджанцем, так и о глубоком интересе автора к другим культурам в целом.

Не углубляясь сейчас в истолкование глубоко философской символики ислама, которой пронизан текст лермонтовской сказки, отметим, тем не менее, что отдельные лексемы и выражения, свойственные азербайджанскому языку и включенные в русскоязычный текст, толкуются Лермонтовым непосредственно в тексте, что расширяет семантическое пространство билингвального художественного текста. Такое «наращение смысла» происходит путем использования лингвокогнитивных ресурсов заимствований в иноязычном окружении, а также посредством реализации авторских ассоциаций, свойственных авторскому языковому сознанию: так, *ашик* интерпретирован Лермонтовым как ‘балалаечник’, *Хадерилиаз* как ‘святой Георгий’, *сааз* как ‘турецкая балалайка’ и т. п. Интересна также передача с помощью средств кириллической графики выражений типа *Шинды-Гёрурсез* (‘скоро узнаете’), что также углубляет семантику микро- и макроконтестов.

Безусловно, билингвальный художественный текст обладает рядом отличительных черт, которые обуславливают преимущества такого текста в плане репрезентации элементов языкового сознания и возможности углубления семантики текстовых единиц. Билингвальный художественный текст может быть представлен в двух основных модификациях: он выступает либо результатом полного синтеза первичной и вторичной языковой / литературной личностей билингва в его когнитивной и лингвокреативной деятельности (тогда средства «второго» языка позволяют репрезентировать когнитивный потенциал такого текста), либо в виде намеренно сохраненных в тексте на «втором» языке маркеров различных ярусов «первого» языка. Именно этот путь сохранения маркеров «первого» языка избирает М. Ю. Лермонтов при создании текста сказки.

Взаимные корреляции аспектов лингвокогнитивной деятельности в рамках двух языковых картин мира предстают как описание и репрезентация лингвистическими средствами второго языка национальной

картины мира «первого» языка, при этом бесспорен тот факт, что языки обладают различными способами описания внеязыковой действительности. Так, высокая кодируемость русской лингвокультуры реализуется в том, что в сознании литературной билингвальной личности «вторичный» языковой мир обладает равными правами с первым, и «первичная» национальная лингвокультура становится объектом описания двумя субъектами. Литературные нормы создают необходимые комфортные условия для наиболее полного описания фрагмента языковой картины мира, поэтому бесспорна роль наиболее востребованного социумом на данном историческом этапе литературного языка для создания билингвального художественного текста писателем-билингвом. Однако не все специфические для первого национального языка смыслы могут быть адекватно освоены вторым языком, что детерминирует «скважинность» семантики билингвального художественного текста. Тем самым, текст, созданный билингвальной литературной личностью, обретает черты «ненормированности», которая легко опознается носителями второго по отношению к языковой личности писателя-билингва языка.

Билингвальная языковая личность, обладая уникальной лингвокультурной и лингвориторической компетенциями, уточняет референциальный потенциал языкового знака, способствуя предотвращению «культурного шока», возникающего зачастую при чтении переводных текстов. Тем самым, процесс межкультурной коммуникации осуществляется на более высоком уровне, нежели при осуществлении переводческой интерпретации иноязычных текстов, т. к. информация передаётся с наименьшим искажением в возможно более полном объеме, исключая лакуарность художественного сообщения.

Национальная картина мира представляет собой основную предпосылку культурной преемственности, рецептивно-интерпретативного потенциала традиций, что позволяет ей осуществлять постоянное поддержание национальной идентичности этноса. Она также эксплицирует изменения в культурной сфере, прежде всего сформированные как художественно-поэтические образы, которые являются результатом творческих усилий лучших представителей национальной культуры. Реконструкция национальной картины мира невозможна без интерпретации ключевых художественно-поэтических систем, а тексты писателей-билингвов позволяют моделировать образ мира этноса через призму двух языков.

Билингвальный художественный текст играет роль фонда коллективной памяти, задающего вектор развития миропонимания в сфере коллективного национального сознания: в нем находит специфическое отражение историческое, социально-политическое, культурное и этическое бытие этноса, определяя, тем самым, национальную идентичность творческой личности.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Ramsdell L.* Language and Identity Politics: The Linguistic Autobiographies of Latinos in the United States // *Journal of Modern Literature*. Fall 2004. Vol. 28. Num. 1. P. 167–176.

<sup>2</sup> *Myers-Scotton C., Jake J. L.* Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: evidence from intrasentential code-switching // *The Bilingualism Reader* / ed.: Wei L., Routledge, 2000. P. 281–320. См. также: *Ауэзов М. М.* Иппокрена // *Мегаалог*. 2010. № 3. С. 153 — 229.

<sup>3</sup> *Кузнецова А. В.* Когнитивный потенциал топоса в билингвальном художественном тексте // *Когнитивные исследования языка / Ин-т языкознания РАН; Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина. М.; Тамбов, 2015. Т. 21. С. 168–173; См. также: Бахтикуреева У. М.* Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / РУДН. М., 2005. 35 с.

<sup>4</sup> *Wei L.* Methodological questions in the study of bilingualism // *The Bilingualism Reader* / Ed.: Wei L., Routledge, 2000. P. 475–486.

<sup>5</sup> *Бахтикуреева У. М.* Указ. соч. С. 5.

<sup>6</sup> *Лермонтов М. Ю.* Собрание сочинений в 4-х т. Т. 4: Проза. Письма. М.: Гос. изд. худ. лит., 1958. С. 355–363.

**Kuznetsova A. V.**

*Southern Federal University, Russia*

## BILINGUAL ARTISTIC TEXT: SEMIOSIS IN THE DIALOGUE OF CULTURES

The article is devoted to the consideration of bilingual text as a multilevel phenomenon representing the speech -making activity of literary bilingual person in the cognitive and linguistic aspects. This text reflects the norms of bilingual information coding, as well as the mechanisms of semiosis, due to the separation and categorization of objects of reality in the coordinates of the primary culture and the detection of their actual meaning in the language of acquired culture.

*Keywords:* bilingual artistic text; semiosis; linguistic person.

Линь Мэй

Сианьский университет иностранных языков, КНР

linmei@mail.ru

Хуа Эрчжи

Государственный институт  
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

huaerzhidavid@126.com

## **РУССКАЯ РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА И РИТОРИКА (В СОПОСТАВЛЕНИИ С КИТАЙСКОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИЕЙ)**

Данная работа посвящается сопоставительному изучению характерных черт русской и китайской речевых культур с целью выяснения точности и уместности употребления выражений «китайская риторика» и «китайская риторическая традиция». В работе обобщается история развития речевых культур двух народов, излагаются их главные сходства и различия, анализируются причины их возникновения, предлагаются возможные варианты обозначенных выражений в научном изложении.

*Ключевые слова:* риторика; сопоставление; речекультурные и филологические традиции; сходства; различия.

Речевая культура обусловлена исторически сложившейся национальной ментальностью, она входит в состав культуры народа и связана прежде всего с использованием языка. В изучении отечественной речевой культуры филологи часто уделяют внимание и речевой культуре других народов, чтобы в зеркале чужого мировосприятия глубже познать ценность своей культуры и таким путем обогатить отечественную науку о речи.

В последние годы у российских исследователей, в особенности китаистов, наблюдается растущий интерес к китайской речевой культуре. В самых последних работах о китайской речевой культуре наблюдается употребление выражений *китайская риторика* и *китайская риторическая традиция*, которые прочитываются в трудах А. М. Левандовской «Этос, логос, пафос в Древнем Китае» (2014), «Китайская риторическая традиция: особый путь» (2016) и А. М. Козловой «Специфика жанров китайской риторической традиции» (2012), «Восток и запад: риторический диалог» (2013) и др. Кроме того, на официальном сайте МГУ им. М. В. Ломоносова представлена информация о учебном курсе «Классическая китайская риторика», который преподавался с 2006 года по 2013 год на базе кафедры китайской филологии Института стран Азии и Африки. Эти выражения подтверждают, что в Китае развивалась ри-

Работа выполнена при поддержке Национального фонда социальных наук,  
проект «Сопоставительное исследование механизма риторической аргументации  
в китайской и русской политической дискурсах» (18XYU033)

торика как самостоятельная наука и сложилась определенная традиция в сфере культуры речи. Мы полагаем, что такому утверждению требуется теоретическое доказательство, что и является главной целью данной работы, поскольку в настоящее время филологический термин *риторика* в Китае воспринимается по-разному и пока точный эквивалент его перевода не найден. Далее будет проведен сопоставительный анализ русской и китайской речевых культур с целью выявления их сходства и различий, которые позволят нам определить взаимоотношение между речевой культурой разных народов.

Речекультурные традиции России и Китая имеют давнюю историю. В процессе оформления национальных традиций развитие отечественной научной мысли в каждой стране идет по своему пути. Но по существу всякие речекультурные мысли и идеи являются попыткой определить речевые идеалы и найти общие законы речи той или иной национальной традиции. В этом отношении в речевой культуре России и Китая находят общие категории и понятия, которые отражают общее стремление к совершенной речи и мысли.

Что касается хорошей русской речи, то, по А. К. Михальской, *русский речевой идеал* сохраняет черты, определявшие его с древности, и строится на триединой гармонии истины, добра и красоты. Аналогичные концепции в китайской речевой культуре отражаются в древних филологических школах, которые в древности определяют *этическую основу теории о речи*.

В русской филологической традиции, точнее в риторической традиции, *убеждение* как ключевая категория оказало и оказывает большое влияние на развитие речевой культуры. Продолжая традиции античной риторики, русская культура рассматривает *убеждение* как важную способность речевой деятельности и изучает как специфическую стратегию речевого воздействия. В китайской культуре категория *убеждение* также приобретала речекультурное значение. В Древнем Китае *убеждение* было популярно во многих произведениях периода Весны и Осени и периода Сражающихся царств, когда активно работали сотни научных школ.

В речевых культурах двух народов функционируют аналогичные законы для построения речи. В классической риторике существует проверенный метод обучения составлению речей под названием *хрия*. «Хрия — это краткое рассуждение, модель доказательства тезиса (афоризма), в котором развитие мысли происходит в определенном порядке»<sup>1</sup>. Классическая риторика выделяет в составе хрии следующие основные части: приступ, парафразис, причина, противное, подобие, пример, свидетельство и заключение. В древнем Китае была создана теория способа создания текста *Багу*. Она впервые упомянута в «Резном драконе изящной литературы», который считается ранним произведением по стилистике китайского языка. В данной работе автор Лю Се описал

особый, восьмичастный способ построения текстов. А. М. Левандовская дала следующий комментарий самому названию данного способа: «Этот способ композиционного устройства текста он назвал Багу (*ба* — ‘восьмь’, *гу* — ‘доля, секция, часть’)»<sup>2</sup>.

Стоит также сказать о *стилистических фигурах и тропах*, которые являются общими объектами изучения китайской и русской теории речи. В русской филологической традиции теория тропов и фигур речи занимает очень важное место в эволюции классической и современной риторики как речеведческой науки. Ю. В. Рождественский справедливо писал, что «учение о стиле, т. е. учение об эвфонии, ритме, тропах и фигурах речи, получило большое развитие в риторике в конце XVII — начале и середине XVIII вв. Оно стало как бы центром риторики, особенно учебной риторики и гомилетики»<sup>3</sup>. В филологической истории Китая первым трудом по стилистике является тракт «Вэнь Цзэ», который был составлен филологом Чжэнь Гуя в XII веке. А в современное время в Китае появилось значительное количество трудов о тропах и фигурах. Наиболее представительные из них — «Свод тропов и фигур речи китайского языка», «Энциклопедический словарь тропов и фигур речи китайского языка». В первом своде собраны 434 тропа и фигуры речи, а во втором словаре — 287.

Вышеперечисленные сходства роднят русскую риторику и китайскую теорию речи, но это еще не позволяет нам прийти к выводу, что в Китае развивалась риторика как одна из речеведческих наук. А. М. Козлова указывала в своих работах эквивалентность китайского термина *сюцзысюэ* и русской дефиниции *риторика*: «В китайской лингвистической традиции определение „стилистики“ — *xiu ci xue* (‘учения о совершенствовании стиля’) — наиболее близко к тому, что мы привыкли вкладывать в термин „риторика“»<sup>4</sup>. Мы считаем, что эти две науки в большей мере демонстрируют уникальную речевую культуру своего народа, они связываются между собой общими идеями, концепциями и понятиями, но этого недостаточно для определения их эквивалентности (см. работы китайских филологов Чжан Хуэйсэн, Чжан Хуэйцин, Фан Минмин, Линь Мэй и др.), поскольку при этом нельзя не учитывать существенные национальные различия в науках и за ними — в речевой культуре. Ведь русская и китайская речевые традиции принадлежат к разным цивилизационным истокам, которые породили разные речевые традиции каждого народа. Попробуем прояснить самые главные различия.

Во-первых, русская риторика развивалась на основании достижений античной риторики и последующей европейской риторики, которые в начале своего развития уже обладали научной системой. В России первый русский учебник по теории риторики был написан до марта 1620 г. В этом учебнике всесторонне представлена европейская риторика с добавлением собственных толкований русского переводчика. Очевидно, «что „Риторика“ 1620 г. как первый русский учебник риторики в боль-

шой степени наследовал достижения теории европейской риторики своего времени»<sup>5</sup>.

В Китае национальная научная система сюцзысюэ установилась только в начале XX века, хотя «мысли и идеи о китайской науке о речи можно возвести к периоду Весны и Осени»<sup>6</sup>. «Китайское слово „сюцзы“ (‘регулирование и украшение речи’) впервые появилось в великолепном изложении династии Чжоу — „Чжоу И“, которое является не только философской и филологической энциклопедией, но и основой цивилизации древнего и современного Китая»<sup>7</sup>. С одной стороны, философская мысль не была облачена в сухие академические формулы, а с другой — сама литература была пропитана «тончайшими соками» философии. Доказательство этому имеется уже в учениях Конфуция и Лао-Цзы. Конфуций сказал, что «благородный человек укрепляет свое нравственное чувство, совершенствует свои поступки и речи. Основой нравственности является верность и честность человека, а сюцзы помогает человеку хорошо и прекрасно говорить, тем самым достигнуть деловых успехов»<sup>8</sup>. Лао-Цзы также предъявил требование, что речь должна быть простой и ясной, слишком украшенная речь — нехорошая. Очевидно, что вышеприведенные слова Конфуция и Лао-Цзы пропитаны мыслями и идеями о правильной и выразительной речи. Они обозначали нормы и правила не только хорошей речи, но и этики, нравственности, которые говорящие или пишущие должны соблюдать.

Таким образом, Ю. В. Рождественский справедливо определил, что «классическая риторика сложилась в условиях первоначальной демократии — греческих полисов и Римской республики. На Востоке, в Индии и Китае, риторики классического средиземноморского типа не было. Но это не значит, что на Востоке не было теории речи»<sup>9</sup>.

Во-вторых, *русская риторика* и *китайская сюцзысюэ* обладают разными источниками как основами науки и предметами изучения, что во многих аспектах воздействует на становление речекультурных дисциплин и рассматривается как одно из ярких различий речевых наук обеих стран.

В отличие от восточной культуры, русская культура славится традицией развивать публичные виды речи, что было популярно уже в античное время. Всем известно, что Древняя Греция представляла собой независимые города-государства. Народное собрание, Совет пятисот (буле), Народный суд — три государственных учреждения, достижение успехов в которых зависело в первую очередь от речевого искусства. Так что можно сказать, что именно демократическая атмосфера в независимых городах-государствах содействовала популяризации и широкому распространению публичного выступления как речевого жанра. В русской словесной культуре публичная речь всегда являлась одним из предметов изучения риторики, и на сегодняшний день она классифицируется, главным образом, по профессиональному признаку. Без всякого преувеличения можно определить, что в русской риторике ораторская речь

представляет собой не столько предмет, сколько метод приобретения риторических умений и познания окружающего мира.

В Древнем Китае существовала другая речевая традиция. Ю. В. Рождественский полагал, что «китайские филологические традиции не работали и не развивали риторики. Это связано с тем, что публичная ораторская речь, как было показано выше, отсутствовала в этих культурах»<sup>10</sup>. Он также указал, что «монархический строй, характерный для Китая, и отсутствие полисной демократии создали иные в сравнении с Грецией условия публичной речи»<sup>11</sup>. Так же, как и в настоящее время, при несогласии или выяснении спорных вопросов люди не склонны к прямому высказыванию своего мнения перед публикой: было принято добиваться своего эвфемистическими выражениями.

Следовательно, культурный фон Древнего Китая не позволил развиваться и распространить учение о правилах публичного выступления таким, как оно было на Западе, где на основе публичного выступления сформировалась риторика как самостоятельная речеведческая наука о правилах построения публичной речи. Вместо ораторской речи в основу развития китайской речевой культуры была положена изящная литература. Развивалась поэтика, которая главным образом изучала формы стихосложения, систему чередования тонов в стихе и правила рифмования.

В-третьих, стоит упомянуть и о *разной структуре* русской риторики и китайской сюэсюэ, что является одним из различий речевой культуры двух стран.

Русская риторика разделена на общую и частную, и первая часть как общая теория о правилах и нормах построения всех видов речи в основном изучает речь в рамках пяти разделов — *изобретения, расположения, выражения, памяти и произнесения*. Среди них *изобретение* является ключевой категорией и оно отвечает на вопрос «что сказать (писать)?» и представляет собой первый шаг создания любого вида словесности (в латинской терминологии — *inventio*, букв. ‘нахождение’, ‘обретение’). Изобретение речи начинается с нахождения темы. Затем по найденной теме подбирается материал, а потом наступает собственно творческая часть ораторской деятельности, то есть изобретение слова и мысли. Китайская сюэсюэ не включает в себя раздела *изобретение*, она в основном обращает внимание на то, как выражать уже оформленную мысль (что роднит ее со стилистикой русского языка). Такое существенное различие вызывает большую трудность при переводе термина *риторика* на китайский язык, тем более сложно определить место риторики в системе речеведческих наук. Согласно русской речевой культуре, задача риторики как теории и практики заключается не только в способности лучше выражать уже оформленную мысль, но и прежде всего в выяснении того, как изобретать, образовывать и выбирать подходящие тему, идею, мысль и способ аргументации в соответствии с речевой ситуацией.

Таким образом, опираясь на результаты проведенного анализа, мы предлагаем использовать выражения *китайская филологическая традиция* и *китайская речекультурная традиция* вместо сочетания *китайская риторическая традиция*, поскольку существование риторики как науки в Китае в настоящее время не доказано.

В заключение важно подчеркнуть, что сопоставительный подход позволяет нам выяснить общее и отличное в русской и китайской речекультурных традициях, что оказывает существенное влияние на научный диалог между филологами обеих стран. На основе сопоставления можно прийти к выводу, что речевые культуры в России и Китае, с одной стороны, проявляют общее стремление к совершенной речи и гармоничной идеологии, с другой же — отражают разные типы общественной жизни в процессе развития народной культуры.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Аннушкин В. И.* Риторика. Вводный курс: учеб. пособие. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. С. 119.

<sup>2</sup> *Левандовская А. М.* Риторика. Семиотика. Языкознание: Сборник статей к 70-летию профессора А. А. Волкова / ред. И. И. Богатырева, О. В. Никитин, А. С. Селютин (англ.), В. В. Смолененкова. М.: «Добросвет»; ИД «Городец», 2016. С. 69.

<sup>3</sup> *Рожественский Ю. В.* Теория риторики. М.: «Добросвет», 1997. С. 31.

<sup>4</sup> *Козлова А. М.* Материалы Международного молодежного научного форума «ЛОМОНОСОВ-2012» / отв. ред. А. И. Андреев, А. В. Андриянов, Е. А. Антипов, К. К. Андреев, М. В. Чистякова. М.: МАКС Пресс, 2012. С. 28.

<sup>5</sup> *Аннушкин В. И.* Указ. соч. С. 74.

<sup>6</sup> *Цзюй Юймэй.* О китайской и западной риторических традициях // Научный журнал «Ци Лу». 2007. № 3. С. 80.

<sup>7</sup> *Чэн Жудун.* Современная стилистика китайского языка. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2004. С. 23.

<sup>8</sup> «Чжоу-и» / пер. Го Хо. Пекин: Издательство «Чжун Хуа Шу Цзюй», 2006. С. 3.

<sup>9</sup> *Рожественский Ю. В.* Указ. соч. С. 17.

<sup>10</sup> Там же. С. 21.

<sup>11</sup> Там же. С. 17.

**Lin Mei**

*Xi'an International Studies University, China*

**Hua Erzhi**

*Pushkin State Russian Language Institute, Russia*

#### RUSSIAN SPEECH CULTURE AND RHETORIC IN COMPARISON WITH THE CHINESE PHILOLOGICAL TRADITION

The article is devoted to a comparative study of the characteristics of Russian and Chinese speech cultures in order to clarify the accuracy and appropriateness of the use of expressions “Chinese rhetoric” and “Chinese rhetorical tradition”. The article summarizes the history of the development of speech cultures of two countries, outlines their main similarities and differences, analyzes the causes of their occurrence, and some possible options of the mentioned expressions are proposed in the scientific exposition.

*Keywords:* rhetoric; comparison; cultural and philological traditions; similarities; differences.



Новик Александр Александрович

*Музей антропологии и этнографии  
им. Петра Великого (Кунсткамера) Российской академии наук;  
Санкт-Петербургский государственный университет, Россия*

njual@mail.ru

## **ОБРАЗ РОССИИ И РУССКИЙ ЯЗЫК В АЛБАНИИ: НА ЗАПАДНЫХ БАЛКАНАХ НА РУБЕЖЕ XX И XXI ВЕКОВ**

В данном исследовании анализируются образ России и этапы его формирования, а также распространение изучения русского языка в албанских землях на протяжении XX — XXI веков. Автор использует собственные полевые материалы, собиравшиеся с 1990 г. по настоящее время в различных балканских странах, где проживает албанское население: Албании, Косово, Македонии, Черногории. Работа призвана осветить имагологические представления о России и россиянах, а также отношение к русскому языку у албанцев.

*Ключевые слова:* Россия; русский язык; албанцы; Балканы; имагология.

**К истории вопроса.** Балканский полуостров долгое время был включен в сферу внимания Российского государства. Естественно, что в силу географической удаленности албанские земли не испытывали столь значительного влияния, как, скажем, восточные или центральные области Балкан. Однако начиная с конца XVIII века, со времени начала структурного кризиса Османской империи, интерес России к западу Балкан стал очевиден. Отношение к России в албанских землях не было однозначным и постоянным — оно в большой степени зависело от региональной, конфессиональной и социальной принадлежности групп албанского населения, а также зачастую было подвержено влияниям складывающейся политической и экономической конъюнктуры<sup>1</sup>.

XVIII столетие стало временем «популярности» России на Балканах, которая диктовалась военными успехами в борьбе с Портой за утверждение в Северном Причерноморье, Приазовье и дунайских землях. Православное население Балкан видело в России освободителя, способного вывести его силой оружия из-под многовекового османского гнета. Усиление мощи России вызывало «прилив надежд» на освобождение, а вместе с ним и веру в исключительную роль России в мировой политике. Такие настроения сопровождались большой степенью интереса к русской культуре, церковной жизни, религиозным практикам и, как следствие, к русскому языку, искусству, истории и т. д. Схожие процессы наблюдались как в албанских землях, так и у соседей — черногорцев, сербов, греков, болгар и др.

**Россия и Албания в XX веке.** Новым этапом в развитии связей между Албанией и Россией стали 1920-е гг., когда благодаря контактам

Работа выполнена при финансовой поддержке СПбГУ. Мероприятие 6, 2018

Фана Ноли<sup>2</sup> с Советской Россией<sup>3</sup> в албанских землях возникли устойчивые группы симпатизировавших Стране Советов, строившей новую жизнь. Тогда же в албанском обществе возник интерес к русской культуре — литературе, поэзии, живописи, русскому языку и т. д. Фана Ноли часто на родине и за рубежом называли «красным епископом».

Широкое партизанское движение 1939–1944 гг., освобождение страны от итало-фашистских и германско-нацистских оккупантов с последующим приходом к власти коммунистического режима сопровождались развитием разносторонних отношений с Советским Союзом. Образ России / Советского Союза в период до 1961–1962 гг. был исключительно мифологизирован. Во многом это происходило не только из-за массовой официальной пропаганды успехов «большого брата», но и вследствие реальной симпатии албанцев к русским, возникавшей в силу контактов, происходивших в те годы. Советский Союз воспринимался как великая держава, способная противостоять всему миру и способная защитить от любой агрессии.

Освободительное движение 1939–1944 гг. дало дорогу к приходу к власти сторонников левых радикальных взглядов. Установление диктатуры Энвера Ходжи, получившее в Албании после 1991 г. название «эпоха монизма» (*koha e monizmit*), привело к массовым репрессиям и гибели большого количества людей. Тюремь, концентрационные лагеря, ссылки и проч. стали неотъемлемой частью жизни социалистической Албании.

Вместе с тем строительство новой жизни сопровождалось колоссальными успехами в сфере образования, развития медицины, создания промышленности и т. д. Огромную роль в этом играл Советский Союз. Несколько тысяч албанских молодых людей получило образование в институтах, университетах и военных училищах Москвы, Ленинграда, Риги и др. городах огромной страны. Тысячи албанцев, обучавшихся в вузах Советского Союза, привозили домой не только восторженные воспоминания, но зачастую и русских (украинских и т. д.) жен. И это способствовало узнаванию культуры друг друга на бытовом уровне.

В албанских школах, высших учебных заведениях в качестве иностранного языка был введен русский. Для большинства учащихся это был обязательный язык. Владение русским для многих открывало перспективы блестящего карьерного роста: русский язык был обязателен для инженеров, военных, медиков и др.

Естественно, что официальная идеологическая машина «народной» Албании «лила воду на мельницу» пропаганды успехов Советского Союза — в области военного строительства, индустриализации, международных отношений, образования, культуры и т. д. Приезжавшие в Албанию советские граждане (не только политики, дипломаты, но и специалисты — строители, ученые, педагоги и проч.) обнаруживали неподдель-

ную доброжелательность и симпатию со стороны местных жителей. Так, в воспоминаниях А. В. Десницкой (1912–1992), Ю. В. Ивановой (1929–2006) и др. неоднократно звучало, что, попадая в албанскую глубинку еще в 1940-е гг., они к своему большому удивлению сталкивались с восторженным обожанием Советского Союза среди местных жителей.

Безусловно, обожание к Стране Советов испытывали далеко не все представители албанского народа. Большое количество людей, попавших под пресс карательной системы властей «народной» Албании, враждебно относились к новому режиму и к Советскому Союзу как его апологету. Вместе с тем далеко не все репрессированные, потерявшие в правах и т. п. отождествляли творимый в Албании произвол и советский строй СССР. Скорее даже удивительно, что люди, отбывшие немало лет в заключении, сохранили симпатию и любовь к Советскому Союзу (такие данные фиксируются в ходе полевой работы автора в Албании в 1992–2018 гг., а также в воспоминаниях А. В. Десницкой, Ю. В. Ивановой, Г. И. Эйнтрей, И. И. Ворониной и многих других). Так, из уст бывших заключенных (например, Гьергия Титани)<sup>4</sup> часто звучит сожаление о том, что Албания порвала с Советским Союзом, затем с Китаем и погрузилась в строительство государства «с опорой на собственные силы».

На этом фоне совершенно очевидно, что многие представители социальной верхушки албанского общества эпохи правления короля Ахмета Зогу и периода, ему предшествовавшего, враждебно относились к новой власти и, соответственно, ко всему, относящемуся к социализму на советский манер. Люди, получавшие образование в Австрии, Италии, Франции и др. странах и возвратившиеся на родину, оказались при новом режиме изгоями. Очень немногие (прежде всего представители научной и творческой интеллигенции) смогли сохранить свободу и возможность трудиться по специальности (примером может послужить судьбы Александра Джувани, Эчрема Чабея и др.). Часть «бывшей» интеллигенции (т. е. представителей высших слоев албанского общества) приняла русскую и советскую культуру, активно сотрудничала и училась у советских коллег, стремилась приехать по научному или культурному обмену в Советский Союз, изучала русский язык.

Постепенно в стране сложилась новая элита, которая была обучена в Советском Союзе (или на советских учебниках в местных вузах), которая читала русскую и советскую литературу, смотрела советское кино, читала советскую прессу и, в конечном итоге, была ориентирована на СССР. Советский Союз был престижным центром, по которому равняли сферу образования и науки, медицины и социальной защиты, создавали экономику и сам уклад жизни.

В Албании с начала 1960-х гг. до 1991 г. сменилось несколько курсов и векторов развития и внешней политики<sup>5</sup>: партийная верхушка разорвала связи с СССР, Албания стала ориентироваться на Китай, за-

тем сделала ставку на развитие с опорой на собственные силы. Однако даже албанская элита, клеймившая позором советских ревизионистов, продолжала читать книги на русском языке, слушать русскую музыку, учиться по советским учебникам. Официально в стране разграничивали великую русскую культуру и «отщепенцев-ревизионистов».

Разрыв дипломатических отношений и всяческих связей между странами в начале 1960-х гг. продлился до 1991 г. Однако в течение этого периода, вопреки официальной пропаганде, большинство населения страны сохраняло симпатию к России / Советскому Союзу. В школах и вузах страны продолжалось изучение русского языка и литературы, в технических вузах при обучении использовали русские учебники и пособия.

**Современная ситуация.** Восстановление связей и дипломатических отношений в начале 1990-х гг. не привело, однако, к росту роли России в общественной, экономической и культурной жизни Албании. За годы развития рыночной экономики в албанском обществе очевидными стали иные ценности и приоритеты. Ориентация на западный путь развития стала основным вектором коллективных устремлений. Позиция России в Балканском кризисе 1990-х гг. уменьшила кардинальным образом симпатии к России в албанском обществе (как в самой Албании, так и в Косово). Однако престиж знания русского языка, русской культуры и значимость возможности развития торговых связей среди албанцев (и, что очень важно, в молодежной среде) сохранились, вопреки прогнозам скептиков.

В многообразном албанском обществе (учитывая конфессиональные, региональные и прочие различия) можно условно выделить три главных подхода к России, русским, русской культуре, русскому языку и возможностям развития двухсторонних отношений.

К первому подходу надо отнести доброжелательное отношение и надежды на укрепление связей между Албанией и Россией. Таких взглядов придерживаются в основном представители старшего поколения – те, кто вырос в годы албанско-советской «нерушимой» дружбы.

Второй подход к отношениям Албании и России имеет откровенно прозападную ориентацию. Когда в 1991 г. режим монизма в Албании рухнул под натиском революционных выступлений, страна оказалась на пороге грядущих колоссальных изменений. Массовая эмиграция, вызванная прежде всего экономическими причинами, была направлена в богатые западные страны. Албания целиком стала зависимой от западной помощи как в сфере экономики, так и политики, культуры и т. д. Знание европейских языков — английского, итальянского, немецкого, французского, испанского и др. — считается необходимым условием для успешной карьеры. Западный образ жизни стал основным в формировании жизненных и моральных ценностных ориентиров.

Третий подход можно описать следующим образом. Часть албанской молодежи интересуется русской культурой и стремится изучать русский язык. Это происходит на следующем фоне: русский язык больше не преподается в школах и техникумах Албании; за годы, последовавшие после падения режима монизма, он был вытеснен английским, итальянским и другими иностранными языками, только в Тиранском университете на факультете иностранных языков существует отделение славянских и балканских языков, на котором ведется преподавание русского языка (ежегодно на отделение русского языка и литературы поступает более 50 студентов).

В 1990-е гг. между двумя министерствами образования — России и Албании — было подписано соглашение о сотрудничестве. В рамках этого соглашения ежегодно в Россию приезжает на обучение около 50 албанских студентов. Албанские студенты обучаются в Москве, Санкт-Петербурге, Воронеже, Ростове-на-Дону, других городах. За годы работы соглашения образование в России получила не одна сотня албанских студентов. К сожалению, не все они нашли рабочие места в Албании и далеко не всем нужен русский язык для дальнейшей карьеры в профессиональной сфере. Вместе с тем Посольство Российской Федерации в Республике Албания пытается создать круг друзей России: организовано специальное общество, куда приглашаются выпускники российских вузов. В последние два года стараниями российских дипломатов были открыты курсы русского языка в городах Тиране, Влёре и др.

В Албании работает ряд обществ, вносящих вклад в развитие отношений между двумя странами. Особенно активным было общество «Друзья Пушкина в Албании», созданное в середине 1990-х гг. известным албанским поэтом, публицистом, переводчиком и дипломатом Йорго Блаци. За огромный вклад в дело популяризации русской поэзии в Албании Йорго Блаци был награжден в 1996 г. Президентом Российской Федерации Б. Н. Ельциным Орденом Дружбы. Данный факт способствовал всплеску интереса в албанском обществе к русской культуре. Проникновенные переводы поэзии С. Есенина, А. С. Пушкина, поэтов Серебряного века, выполненные Й. Блаци, вышли многотысячными тиражами.

Однако в целом современная албанская молодежь очень мало знает о России. О возможности получить образование в российских вузах знает ограниченный круг. Молодежь не учит и не знает русского языка — в отличие от представителей старшего поколения, которые практически все без исключения умеют читать или хоть в какой-то степени понимают по-русски.

В этой ситуации видится очень актуальной работа «Русского мира», различных обществ и сотрудничество университетов (прежде всего Тиранского университета и СПбГУ), академических институтов РАН (МАЭ, ИЛИ, ИСл) с албанскими профильными исследовательскими учрежде-

ниями для повышения престижа русского языка и русской культуры на западе Балкан в новых условиях.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Новик А. А. Образ России в Албании: от столетия XVIII до XXI // Проблемы славяноведения. Сборник научных статей и материалов. Вып. 13 / отв. ред. С. И. Михальченко. Брянск: РИО Брянского государственного университета, 2011. С. 150–175.

<sup>2</sup> Фан Ноли (*Fan Noli*, полное имя *Theofan Stilian Noli* (1882–1965)) — албанский религиозный, политический и литературный деятель, премьер-министр Албании в 1924 г., основатель автокефальной Албанской Православной Церкви. Произведения Фана Ноли считаются классикой албанской литературы. См.: *Эйнтрей Г. И.* Литература Албании // История литератур Восточной Европы после второй мировой войны. Т. 1. 1945–1960 гг. / отв. редактор В. А. Хореев. М.: Индрик, 1995. С. 586.

<sup>3</sup> Смирнова Н. Д. История Албании в XX веке. М.: Наука, 2003. С. 108–123.

<sup>4</sup> Гьерж Титани (*Gjergj Titani*) — боевой генерал, учившийся в Советском Союзе, на долгие годы попавший в албанские лагеря как пособник и шпион «ревизионистов идей Маркса — Ленина — Сталина». Перевел вместе с Вангюшем Гамбетой (*Vangjush Gambeta*) в 1995 г. «Воспоминания и размышления» маршала Г. К. Жукова. См.: *Zhukov G. K.* *Kujtime dhe meditime. 2 vëllime / Përktheu: Vangjush Gambeta, Gjergj Titani.* Tiranë: Shtëpia Botuese e Ushtrisë, 1995.

<sup>5</sup> Смирнова Н. Д. Указ. соч. С. 327–369.

**Novik A. A.**

*Peter the Great Museum of Anthropology and Ethnography (Kunstkamera) of the Russian Academy of Sciences; St. Petersburg State University, Russia*

#### **IMAGE OF RUSSIA AND RUSSIAN LANGUAGE IN ALBANIA: IN THE WESTERN BALKANS IN 20<sup>TH</sup> — 21<sup>ST</sup> CENTURIES**

The author analyzes the image of Russia and the periods of its formation in Albanian lands during 20<sup>th</sup> — 21<sup>st</sup> centuries and the distributions of Russian language among Albanians. The author uses his fieldwork materials completed from 1990 till nowadays in different Balkan countries with Albanian population: Albania, Kosovo, Macedonia, and Montenegro. The study aims at illuminating imagological representations about Russia and Russians, and attitude to Russian language among Albanians.

*Keywords:* Russia; Russian Language; Albanians; the Balkans; imagology.

Рябов Вячеслав Николаевич

Кубанский государственный университет, Россия

phil@kubsu.ru

Шлык Михаил Анатольевич

Краснодарский государственный институт культуры, Россия

mshlyk@mail.ru

**ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ И ИХ ФОРМЫ  
В КНИГЕ ВТОРОЙ «ВОСЕМНАДЦАТЫЙ ГОД»  
ТРИЛОГИИ А. Н. ТОЛСТОГО «ХОЖДЕНИЕ ПО МУКАМ»  
КАК ОТРАЖЕНИЕ СИСТЕМНОСТИ — АСИСТЕМНОСТИ  
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Имена прилагательные в романе «Восемнадцатый год», имеющие зачастую необычную форму, нацеливают внимательного читателя на то, что чувство национальной чести, мотив ценности реального и надежного, надежда на невыдуманную жизнь — залог верно выбранного человеком пути.

*Ключевые слова:* прилагательные; самостоятельные слова; формы слов; А. Н. Толстой; гражданская война; лакуны.

К любым из нашего списка диминутивам, встреченным в романе А. Н. Толстого «Восемнадцатый год»<sup>1</sup>, можно отнести прилагательные *плохонькое* (трюмо), *коротенькое* (туловище), *коротенькие* (руки), *крепенькие* (казачки), *сухонькая* (ладонь), *худенькое* (лицо), *худенькие* (дети), *старенькие* (личики), *толстенькая* (рука), *седенький* (капитан), которые, вместе с тем, употреблены в достаточно обычных контекстах. Особенно примечательными оказываются образования *старенькие личики* и *крепенькие казачки*. В первом случае и определяющее, и определяемое слова являются безусловными (пусть и разного порядка) диминутивами. Введением в текст таких словосочетаний подчеркивается нетерпимость ситуации, в которой пребывают *худенькие* дети, т. е. страдающие в раздираемой гражданской войной России. А. Н. Толстой пишет: «У детей были *маленькие*, от голода *старенькие личики*»<sup>2</sup>. Нагромождение диминутивов в небольшом по объему контексте формирует у читателя безграничную жалость к людям, к любимой писателем стране и неприемлемость повторения похожего в будущем; утверждает понимание, что происходит такое по недоброй воле самих людей. По замыслу автора великого романа, очень важно, чтобы внимательный читатель умел замечать проявления такой недоброй воли и в своей реальной жизни, умел противодействовать ей.

Что касается сочетания слов *крепенькие казачки*, то здесь ситуация сложнее. Связана она с тем, его составляющие трудно отнести к именно безусловным диминутивам. Элементы уменьшительности и ласкатель-



ности в романе писателя из содержания существительного в этом случае и тем более прилагательного практически устранены. В самом деле, о каком любовании и чем вообще может идти речь, когда, описывая жизнь жителей в Ростове-на-Дону «при белых», сослуживец Вадима Рошина подполковник Тетькин так «живописует» происходившее с рабочими за сочувствие к большевизму: *«руки им прикручивают к колоннам и четверо крепеньких казачков бьют их нагайками по спине и по заду-с. Только свист, рубахи, штаны летят клочками, мясо — в клочьях, и кровь, как из животных, льет на ступени»*<sup>3</sup>. В любом случае, трудно быть спокойным, когда пусть почему-то удалые, а потому уже и не казаки, а казачки, к тому же еще и крепенькие, способны гробить, калечить себе подобных соотечественников.

А. Н. Толстой в романе не героизирует удачи, победы сторон, противостоящих друг другу в кровавой гражданской войне. Он умеет видеть зверства и красных, беды которых его, вместе с этим, сильно тревожат. Страшная расправа, связанная с мародерством с их стороны над белогвардейским вольноопределяющимся Валерианом Оноли, сыном ростовского табачного фабриканта, описана в произведении в деталях. Обусловлена она реакцией раненого пленника на пленение: *«Мерзавцы, хамы, крррасная сволочь! В морду вас, в морду, в морду! Мало вас пороли, вешали, собаки? Мало вам, мало? Всех за члены перевешаем, хамовы сволочи...»*<sup>4</sup>. Слова эти обращены в адрес пленивших его красноармейцев, многих из которых, так случилось, в свое время вдосталь пострадали, работая на фабрике отца плененного мальчишки, который *«злой, гадюка!»* и *«за отцовские капиталы пошел воевать...»*<sup>5</sup>. Немыслимой казнью пленника, в ярости бросившегося на красноармейцев, закончилось в итоге противостояние. А. Н. Толстой сообщает: *«Над толпой поднялось растопыренное, дрыгающее ногами тело Валериана Оноли, подлетело и упало... Высоко поднялся над костром столб искр...»*<sup>6</sup>. Несуветной дикости, жестокости случившегося в значительной мере соответствует необычное разговорное новообразование *дичей*, встретившееся в предшествующей убийству ситуации, когда пленивший *«живое видение ненависти»*<sup>7</sup>, т. е. вольноопределяющегося Валериана Оноли, чернородый большевик Чертогонов в ответ на желание толпы отвести того на допрос в штаб неистовствовал: *«Ни! — закричал Чертогонов кидаясь. — Он раненый лежит, я подхожу, — видишь сапоги-то, — он в меня два раза стрелил, я его не отдам... И он закричал пленному еще дичей: Скидай сапоги!»*<sup>8</sup>. Писателю дико, что соотечественники губят, уродуют соотечественников, он уверен, что жить *дичей* уже нельзя. Нам сегодняшним, по-видимому, такое понимание А. Н. Толстым бед страны допустимо и справедливо оценивать как некоторое предупреждение, как некий сигнал о том, что по вполне злой воле многое нетерпимое случается в жизни страны, а значит, и каждого ее конкретного жителя, особенно в тех случаях, когда по той или иной причине

Родину твою ненавидят. Вывод писателя: любишь Россию — умеешь противодействовать нападкам на нее, будь настороже, чтобы никакое *дичей* не происходило в судьбе Отечества по недосмотру или по причинам более отвратительного порядка. Конструкция *дичей*, несложно образованная с опорой на структуру качественного прилагательного *дикий*, в содержательном плане такова, чтобы видеть в суффиксе *-ej* средство именно словообразования.

Прилагательных в простой сравнительной степени в романе А. Н. Толстого немного, и степень необычности их весьма различная. Конструкции в простой сравнительной степени с суффиксом *-ee (-ej)* мы оцениваем, отвечая на принципиально закономерный вопрос, «совместимо ли то или иное семантическое различие в формах с единством слова или оно нарушает это единство»<sup>9</sup>. Происходит это по-разному, но чаще — да, нарушает. Здесь важно понимать, что в «значительных произведениях художественной литературы с текстом как целым так или иначе соотносятся все компоненты произведения, каждое его предложение, даже каждое его слово, взятое на том месте, в том контексте, в котором оно стоит»<sup>10</sup>. С этих позиций примечательно слово *грознее*, встреченное в романе в предложении «*А впереди всё грознее, всё настойчивее стучали пулеметы*»<sup>11</sup>, когда повествуется о вооруженных столкновениях между красноармейцами и силами Добровольческой армии белого генерала Корнилова. Опираясь на так называемый здравый смысл, который «составляет важную часть неписанных соглашений между говорящими на данном языке»<sup>12</sup>, слово *грознее* целесообразно рассматривать как трансформации одновременно и слово-, и формообразовательной базы — полного прилагательного *грозный*. Ясно, что в предложении из романа образование *грознее* задействуется в роли обстоятельства меры и степени, в функции наречной, в конце концов «заявляя себя» в качестве наречия. Если далее рассуждать в таком направлении, то предсказуемо можно прийти к выводу, что наречие *грознее* и очевидно возможный предикат *грознее* — это лакуны друг друга и одновременно (опять-таки по отношению друг к другу) их элимантемы, т. е. своеобразные способы заполнения пустых клеток в системе языка. Такой итог базируется на реальной возможности видеть, находить семантические точки соприкосновения между сопоставляемыми однокоренными конструкциями. Иначе говоря, слово *грознее* как предикат и наречие *грознее* — не столько формы полного прилагательного *грозный*, сколько самостоятельные слова, образованные от него при посредстве словообразовательного суффикса *-ee (-ej)*, хотя его формообразовательную значимость при этом (в соответствии с требованиями норм традиционного языкознания) нужно уметь замечать, т. е. в полном объеме отвергать не следует.

Слово *богатенький* представлено в романе А. Н. Толстого в двух формально-семантических разновидностях. В одном случае, в конце произ-

ведения это обыкновенный диминутив, хотя не без элементов необычности. Рассказывая о неразберихе в отношениях между людьми в горькие годы гражданской войны и будучи не на стороне тех, о ком идет речь, писатель сообщает: «*В селе собирался сход, богатенькие мужики, унтер-офицеры царской армии, приезжие из Самары переодетые агитаторы кричали, что нет такого закону, чтобы бедняк, безземельный бродяга садился править волостью, отнимал у крепких мужиков землю и хлеб*»<sup>13</sup>. Являясь определяющим словом существительного *мужики* и конструируясь по общим правилам русского формообразования, прилагательное *богатенькие* в контексте А. Н. Толстого обретает черты, позволяющие оценивать суффикс *-еньк-* в его составе в качестве почти утраченного значения уменьшительности и по сути не обретенного значения ласкательности. На первый план в романе выведен акцент не на любованье, а на неприятственное отношение к *богатеньким* мужикам наряду с унтер-офицерами царской армии. Модификации содержания прилагательного, вполне заметные, все же не следует характеризовать как трансформации безусловно лексического свойства — контекст достаточных оснований к таким переосмыслениям не представляет.

В начале же романа прилагательное *богатенький* явлено в качестве слова субстантивированного, т. е. существительного. Этим словом старик-красноармеец Квашин «обзывает» Вадима Рощина, догадываясь, что тот вроде как «шпион» и в любой момент может перебежать в ряды белой добровольческой армии. Старик уверен, что только тому, кто из *богатеньких*, могут быть неинтересны читаемые им воззвания про «право строить лучшую, справедливую жизнь»<sup>14</sup>. Прилагательное, как видно, трансформировалось в существительное именно в форме диминутива, в полном объеме, и в силу этого новообразование целесообразно рассматривать как результат словообразования, не лишая при этом входящий в него суффикс *-еньк-* исконных черт уменьшительности и даже особого рода ласкательности. Имеем в виду, что субстантивированное существительное *богатенький* по этим причинам в романе А. Н. Толстого становится безусловным обозначением тех, к кому сложно хорошо относиться из-за их нежелания понимать беды трудно живущих, часто из-за тех их решений, которые в весомой степени ориентированы не на что иное, как на кровопролития. Главное для этих людей, согласно логике повествования, делать все, пусть и самое безрассудное, чтобы становиться обязательно все *богаче* и *богаче*. Необычные прилагательные как формы слов и как самостоятельные слова, обнаруженные в романе А. Н. Толстого «Восемнадцатый год», и сегодня, через сто лет, способствуют как тому, чтобы правильно, с опорой на знания, осмысливать события последнего времени и в России, и в мире, дабы не допустить страшного, так и тому, чтобы правильно выразить суть происходящего и ныне, т. е. суть мысли.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Толстой А. Н. Хождение по мукам. Кн. 2. Восемнадцатый год. М.: Художественная литература, 1976. 592 с.

<sup>2</sup> Там же. С. 542.

<sup>3</sup> Там же. С. 329.

<sup>4</sup> Там же. С. 525.

<sup>5</sup> Там же. С. 524.

<sup>6</sup> Там же. С. 525.

<sup>7</sup> Там же. С. 525.

<sup>8</sup> Там же. С. 525.

<sup>9</sup> Апресян Ю. Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики. М.: Наука, 1966. С. 12.

<sup>10</sup> Адмони В. Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики / отв. ред. В. М. Павлов. Л.: Наука, 1988. С. 210.

<sup>11</sup> Толстой А. Н. Указ. соч. С. 348.

<sup>12</sup> Норман Б. Ю. О дискурсивной обусловленности грамматики / Русский язык: исторические судьбы и современность: V Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, филологический факультет, 18–21 марта 2014 г.); Труды и материалы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2014. С. 18–19.

<sup>13</sup> Толстой А. Н. Указ. соч. С. 540.

<sup>14</sup> Там же. С. 342.

**Ryabov V. N.**

*Kuban State University, Russia*


**Shlyk M. A.**

*Krasnodar State Institute of Culture, Russia*

### ADJECTIVES AND THEIR FORMS IN BOOK II “THE EIGHTEENTH YEAR” OF THE TRILOGY BY ALEXEY N. TOLSTOY “THE ROAD TO CALVARY” AS THE REFLECTION OF SYSTEM / ASYSTEM OF A TEXT OF FICTION

The authors argue that the adjectives in the novel “The Eighteenth Year” are very specific and original and they bring attentive readers to the understanding that the feeling of national honor, the motif of the real and reliable, a hope for non-invented life is a basis for a correct choice of a life road.

*Keywords:* adjectives; individual words; word forms; Alexey N. Tolstoy; Civic War; lacunae.



**НАПРАВЛЕНИЕ 3**  
**СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОЕ**  
**ОПИСАНИЕ**  
**СОВРЕМЕННОГО**  
**РУССКОГО ЯЗЫКА**


Новые методы и направления  
в изучении уровней языка.

Учет вариативности  
в описании современного  
русского языка.

Корпусная лингвистика  
как база современных исследований.

Когнитивный подход в описании  
структурных свойств языка.

Описание современного русского языка  
в педагогических и академических  
грамматиках.





**Алефиренко Николай Федорович**

*Белгородский государственный университет, Россия*

n-alefirenko@rambler.ru

**Нуртазина Марал Бекеновна**

*Евразийский национальный университет*

*имени Л. Н. Гумилева, Казахстан*

maral0204@mail.ru

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ В АРХИТЕКТОНИКЕ НАРРАТИВНОГО ДИСКУРСА**

Рассматриваются антропоцентрические факторы выражения художественного времени в структуре нарративного дискурса. Категория художественного времени в нарративе анализируется как когнитивный способ бытия повествовательного текста. Нарративный дискурс представляет собой средство, (а) внутренне присущее коммуникантам при структурировании восприятия реального мира во времени и (б) его интерпретации в художественном тексте. Прогнозируется появление новой семиотическо-культурологической модели исследования темпоральной архитектоники текста с точки зрения «грамматики дискурса».

*Ключевые слова:* художественное время; коммуникативное событие; дискурс; нарратив; точка отсчета.

Изменение парадигмального вектора современного языкознания выражается в утверждении в «грамматике дискурса» принципа антропоцентризма, что позволяет осваивать новые, ранее недостаточно аргументированные речемыслительные механизмы языка, дискурса и художественного нарратива. В результате такого рода методологического сдвига в новых эвристических программах познания категорий нарративного дискурса известные теоретические положения и устоявшиеся постулаты теории художественного времени могут подвергаться нестандартному креативному переосмыслению. Такого рода тенденции в современной русистике связаны с «необходимостью осмыслить имплицитные, недоступные непосредственному наблюдению явления, к их теоретическому и гипотетическому моделированию»<sup>1</sup>. В фокусе такого направления оказывается нарратив как когнитивно-культурный феномен, выполняющий композиционно-коммуникативную функцию и служащий способом кодирования реальных коммуникативных событий в их временной проекции с экспликацией последовательности происходивших реальных эпизодов в тексте художественного произведения.

В нашей интерпретации, категория художественного времени в нарративе рассматривается как способ когнитивно-дискурсивного бытия повествовательного текста, представляющего собой формы структурирования воспринимаемого коммуникантами реального мира и его интерпретации в художественном тексте.



Поскольку нарратив представляет собой специфическую форму дискурса, он является основным проводником взаимодействия автора и читателя. Его функция состоит в отображении смысла человеческой жизни и в понимании того, каковы законы психологии развития идей и общие принципы, на основании которых отдельные элементы коммуникативного события связываются в единый художественный дискурс<sup>2</sup>. Процессы порождения и понимания художественного текста во временной ретроспективе, отражающие интеллектуально-эмоциональные особенности автора и читателя, социальный контекст, сам процесс речевого творчества придают когнитивной лингвопоэтике особую актуальность. Её отдельной проблемой является категория художественного времени. Как и другие объективно существующие элементы вселенной, время отображается в дискурсивном сознании через речемыслительные механизмы его восприятия, поскольку его преломление в сознании автора допускает максимум свободного выражения, сопровождающегося яркими коннотациями.

Если грамматическая категория времени является традиционным предметом лингвистического исследования<sup>3</sup>, то художественное время<sup>4</sup>, тем более в парадигме нарративного дискурса, продолжает привлекать внимание синкретизмом своей грамматической природы и лингвопоэтической функции. В грамматической лингвопоэтике XXI века понятие «нарратив» в сопряжении с понятием «дискурс» служит маркером нового теоретического подхода к интерпретации художественного времени. Стали даже говорить о новом, постпозитивистском, в гуманитарных дисциплинах *дискурсивно-нарративном* повороте. В русистике, как нам представляется, можно прогнозировать появление новой семиотическо-культурологической модели исследования темпоральной архитектуры текста с точки зрения «грамматики дискурса». При этом в центре внимания оказываются способы когезии текста (связанности языковых единиц и сочетаемости их смыслового содержания), динамика темы и ремы в ходе порождения текста, что сближает данное направление с грамматикой нарративного дискурса, которая стремится преодолеть модернистское понимание грамматики как стандартной, облигаторной и имманентной системы. «Грамматика дискурса» ставит задачу соотнести грамматические категории как с экстралингвистическими факторами дискурса, так и с эстетическими категориями словесно-художественного нарратива через интертекстуальность. Особенно органично вписывается в нарративно-дискурсивное пространство категория времени, поскольку темпоральность — один из его конструктивных факторов. Именно темпоральность предполагает специфическую включенность нарратива в дискурсивную деятельность, что и обеспечивает ему открытый, текущий, временной характер. В силу этого категориальной сущностью нарратива считается его высокая чувствительность к изменчивой и подвиж-

ной природе человеческого бытия, поскольку сам нарратив является его частью. Подчеркнем, что на этом тезисе базируется когнитивная психология, особенно когда речь идет о таких социально-психологических категориях нарратива, как нарратор, адресат, дейксис, модальность.

В когнитивной науке нарратив тесно связан с тезаурусом — совокупностью имен и названий, образов и переживаний, понятий и идей, которые образуют смысловое содержание дискурса как коммуникативного события. Именно событийная сущность дискурса и предопределяет его темпоральность. На событийности «замкнуты» нарратив и тезаурус. В работе Э. А. Ушниковой и О. В. Ушниковой<sup>5</sup> нарратив и тезаурус рассматриваются как две оси языкового представления жизни, которые пересекаются в каждой ее точке. Нарратив представляет собой временной срез жизни в последовательности ее событий, а тезаурус — континуум событий; картина мира разворачивается в виде грандиозного «перечня» всех возможных элементов того дискурсивного механизма (людей, мест, чувств, мнений и мыслей), который порождает в определенной временной проекции художественный текст. В силу этого внутри нарратива складывается своя тезаурусная картина мира, а внутри тезауруса есть место для нарратива. Более того, нарративно-тезаурусное единство позволяет представить текст как предмет лингвокультурологического описания категории времени.

Нарратив — способ представления во временной проекции коммуникативного события, а тезаурус служит тем смысловым арсеналом, из которого в соответствии с авторской интенцией формируется временная проекция художественной картины мира, которая чаще всего становится объектом главным образом когнитивно-культурологического описания. К сожалению, языковые средства её создания и, прежде всего, средства грамматической темпоральности, при этом остаются на маргинальном уровне. И это притом, что даже с точки зрения литературоведения и семиотики категория времени является для нарративного дискурса, преобразующего коммуникативное событие в текст, основополагающей.

Пожалуй, впервые категория времени как конструктивное средство текстопорождения с лингвистической точки зрения была исследована Е. В. Падучевой. Согласно её концепции, язык, на котором создается текст, имеет свои особенности, обусловленные особым коммуникативным режимом функционирования языка. Это происходит из-за неполноценности коммуникативной ситуации, в которой оказывается адресат. Неполноценность коммуникативной ситуации проявляется также и в отчуждении автора от созданного им текста. Вследствие этого, автор не является для реципиента пространственно-временным ориентиром, поскольку в коммуникативной ситуации нарратива читатель имеет дело с *образом автора-повествователя*, который одновременно является субъектом речепорождения. Отчуждение синхронного адресата стано-

вится главным фактором выдвижения прошедшего времени в качестве основной темпоральной категории нарративного дискурса<sup>6</sup>. Как отмечал акад. В. В. Виноградов, прошедшее время — «сильная грамматическая категория. Поэтому-то формы прошедшего времени с трудом и сравнительно редко поддаются субъективному переносу в план будущего или активного настоящего»<sup>7</sup>.

Наряду с морфологическими средствами, художественное время как категория высокого ранга располагает целым арсеналом языковых средств, среди которых активно используются синтаксическое время, лексические средства передачи темпоральной семантики.

Нарратив онтологически близок дискурсу, что достаточно рельефно проявляется при анализе такого речевого жанра, как новелла. Дело в том, что, в отличие от текста новеллы, новеллистический дискурс характеризуется не знаковой структурированностью, но повествовательной «архитектоникой слова: типовой конфигурацией коммуникативных позиций субъекта, объекта и адресата»<sup>8</sup>. Именно архитектоника слова формирует в новелле темпоральную целостность коммуникативного события. В отличие от речевой целостности текста, замкнутой на себе, речемыслительная (ментальная) целостность коммуникативного события синергично (нелинейно) связана со всеми временными конститuentами диалогически устроенного дискурсивного сознания. Поскольку от рассказа новелла отличается центрированным, нередко парадоксальным, сюжетом, фабульной остротой и неожиданной развязкой, это приводит к различным темпоральным конфигурациям текста.

Нарративный текст, в понимании Е. В. Падучевой, отделен от автора, и в момент восприятия текста читатель лишен прямого контакта с автором. Посему он, утверждает Е. В. Падучева, не может быть интерпретирован относительно точки отсчета, в качестве которой принимается текущий момент текстового времени. Таковым может быть первое предложение. Если в нарративе употребляется настоящее время, то его называют настоящим историческим или настоящим повествовательным, т. к. оно используется в повествовании о прошлом. Его использование создает эффект, что действие происходит как будто бы на глазах у автора. Более того, настоящее нарративное время, как считает Г. А. Золотова, как бы порождает иллюзию коммуникативной ситуации, в которой читатель якобы контактирует с автором, создавая тем самым элемент экспрессии<sup>9</sup>.

Всеми этими без исключения свойствами обладает не только рассматриваемая нами новелла «Темные аллеи»<sup>10</sup>, но и весь одноименный цикл И. А. Бунина. Лаконизм и острота сюжета, присущие новеллистическому речевому жанру, вытекают из художественно-эстетического кредо писателя. Как убеждает анализ новелл И. А. Бунина, новеллистическому речевому жанру не чужда поэтизация коммуникативного события. Примером тому служит финальная часть новеллы, посвященная пережива-

нию героя после неожиданной встречи с Надеждой, которая в молодости его любила. Женщина вспомнила, как возлюбленный читал ей стихи про всякие *тёмные аллеи*. Взволнованный и расстроенный, Николай Алексеевич приказывает подавать лошадей, его не покидает романтическое чувство на прекрасный образ Надежды. Дискурсивное поле чувств и раздумий, будораживших душу героя новеллы, спроецировано на её текст. Поэтическое ощущение события создается по канонам речевого жанра новеллы: с неожиданной развязкой, лаконично, с точечными всплесками поэтического восприятия действительности. Ср.: «*Да, конечно, лучшие минуты. И не лучшие, а истинно волшебные! Кругом шиповник алый цвел, стояли темных лип аллеи...*»<sup>11</sup>

Речевой жанр новеллы образует своего рода ментальную модель адаптации коммуникативного события к текстовой интерпретации временных форм. Наличие в дискурсивном сознании такой модели позволяет группировать в рамках новеллистического жанра некоторую совокупность текстов, образующих тематически и стилистически целостный «новеллистический дискурс», объединяющий в едином цикле ряд новелл под общим названием «Тёмные аллеи».

Моральные приоритеты бунинских героев сформированы русской этнокультурой. Это объясняется тем, что мораль, принятая в той или иной этнокультуре, как правило, эндемична, хотя разные моральные системы могут быть в определенной степени схожи.

Таким образом, на основе нарратива данной жизни можно составить ее частичный тезаурус путем выявления самых значимых, часто упоминаемых слов и соединения их в лексико-концептуальные гнезда, где особую роль играет художественное время, помогающее коммуниканту глубже осмыслить и актуализировать темпоральные отношения между событиями и выявить временную последовательность фактов в цепи событий, воспринимаемых как процесс моделирования целостной художественной картины мира.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Алефиренко Н. Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие. М.: Флинта: Наука. 2010. С. 72.

<sup>2</sup> *Брокмейер Й., Харре Р.* Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.

<sup>3</sup> *Алефиренко Н. Ф., Нуртазина М. Б.* Системная панорама когнитивной репрезентации семантики таксиса // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. Сер. 21. № 4. С. 706–728.

<sup>4</sup> *Тураева З. Я.* Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика): учеб. пособие. М.: Просвещение, 1986. 127 с.

<sup>5</sup> *Ушникова Э. А., Ушникова О. В.* Особенности функционирования категории времени в нарративе // Вестник Читинского гос. университета. 2010. № 4 (61). С. 59–64.

<sup>6</sup> *Падучева Е. В.* Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива). М.: Языки русской культуры, 1996. С. 285–290.

<sup>7</sup> *Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове: Учебное пособие. 3-е изд. М.: Высшая школа, 1986. С. 443.

<sup>8</sup> Тюпа В. И. Жанр и дискурс // Критика и семиотика. 2011. Выпуск 15. С. 34.

<sup>9</sup> Золотова Г. А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М.: Наука, 1979. 352 с.

<sup>10</sup> Бунин И. А. Темные аллеи [Электронный ресурс] // Bunin-lit.ru: [сайт]. URL: <http://bunin-lit.ru/bunin/rasskaz/temnye-allei/temnye-allei.htm> (дата обращения: 01.12.2018).

<sup>11</sup> Там же.

**Alefrenko N. F.**

*Belgorod State University, Russia*

**Nurtazina M. B.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

## **IMPLEMENTATION OF LITERARY TIME IN THE ARCHITECTONICS OF NARRATIVE DISCOURSE**

The article deals with anthropocentric factors of the expression of literary time in the structure of narrative discourse. The category of literary time in a narrative is analyzed as a cognitive way of being of a narrative text. Narrative discourse is a means that (a) is intrinsic to communicants in structuring of the perception of the real world in time and (b) its interpretation in a literary text. The emergence of a new semiotic-cultural model for the study of temporal architectonics of the text from the point of view of the “grammar of discourse” is predicted.

*Keywords:* interpretation; narrative; literary time; communicative event; discourse; starting point.

## СУБЪЕКТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ЗНАЧЕНИЯ В ГРАММАТИКЕ ДЛЯ РЕЧЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ

Статья посвящена изучению роли субъективного компонента значения в грамматике для активных речевых действий. Эта проблема рассматривается на примере соотношения семантики глагола и реализации его синтагматических свойств. Способ выражения актантных позиций глагола нередко зависит от характера оценки, представленной в его значении. Выявление закономерностей в соотношении лексической семантики и синтагматики имеет практическое значение для обучения русскому языку как иностранному.

*Ключевые слова:* грамматика для речевых действий; субъективный компонент значения; русский язык как иностранный; семантика и синтагматика глагола.

Роль субъективного фактора в жизни современного человека трудно переоценить. Сейчас даже информация о погоде сопровождается указанием на её субъективное восприятие: *в Москве сегодня минус 10 градусов — ощущается как минус 15*. В языке различие в значении слова объективных характеристик, отражающих реальное положение дел, и субъективных компонентов значения, содержащих оценку тех или иных явлений субъектом речи, необходимо как для адекватного понимания содержания сообщения, так и для активного воздействия на собеседника в процессе говорения и письма. Слова, включающие в своё значение субъективный оценочный компонент, характеризуются наибольшим «отрывом» от объективных свойств предметов: их содержание во многом определяется оценкой. По словам Н. Д. Арутюновой, «оценка обусловлена субъективными вкусами, интересами и взглядами (социальными, этическими, эстетическими) говорящего, группы говорящих, определённой части общества, и только по отношению к ним оценочное высказывание может рассматриваться как истинное или ложное»<sup>1</sup>. Таким образом, одни и те же явления разными людьми могут восприниматься как противоположные по оценке. То, что для одного человека — *трусость*, для другого — *осторожность*; *смелость* оборачивается *лихачеством* и *безрассудством*; *скупость* оценивается с иных позиций как *экономность* и *хозяйственность* и т. п.

В грамматике активного типа субъективный компонент значения также должен занять достойное место. Рассмотрим роль оценки на примере оформления актантных позиций глагола.

Подход к представлению глагольной валентности, связанный с движением от значения глагола к форме выражения различных позиций при

нём, соответствует оформлению мысли человека, изучающего русский язык как иностранный, поскольку осознаваемое учащимся содержание ищет для себя воплощения в новых средствах изучаемого языка. Такой подход, имеющий теоретическое обоснование в трудах Л. В. Щербы<sup>2</sup>, получил дальнейшее развитие в работах И. Г. Милославского<sup>3</sup>, который утверждает, что в грамматике, ориентированной на продуктивные речевые действия (в отличие от традиционной грамматики) в части «дано» представлен глагол в одном из своих значений, а в части «требуется получить» — необходимо определение формы актантов при заданном глаголе. В грамматике «активного» типа для представления глагольной сочетаемости следует обратиться к актантной теории Люсьена Теньера<sup>4</sup>, широко известной в лингвистике, но, как представляется, не в полной мере оценённой в методике преподавания РКИ.

Актантная теория, реализующаяся на уровне предикатных слов, способна отображать ситуации с разным количеством участников — актантов. Студенты-иностранцы должны иметь представление о типичных участниках ситуации, которыми являются субъект, объект, адресат, инструмент.

Исходя из семантики глагола, важно выяснить, какие именно компоненты значения способны указывать на предпочтительный способ грамматического оформления актантных позиций при глаголе. Необходимым и целесообразным считаем выделение таких семантических признаков, которые объединяют группы слов, не совпадающие в целом с традиционным делением глаголов на лексико-семантические группы. К признакам такого рода, имеющим объяснительную и предсказующую силу, следует отнести оценочные и прагматически ориентированные смыслы, которые формируют субъективный компонент семантики глагола.

Так, напр., ситуация ‘передачи’ в русском языке может выражаться по-разному:

*продавать населению продукты — снабжать население продуктами; дать учащимся книги — обеспечить учащихся книгами; передавать учащимся знания — вооружать учащихся знаниями и т. п.*

На первый взгляд, может показаться, что конверсия объектов в данном случае является немотивированной. Но при более глубоком анализе глагольной семантики обнаруживается семантический признак, включающий в себя оценочный компонент, который «повышает адресат в ранге», возводя его до прямого объекта. Этот признак связан с оценкой субъектом свойств передаваемых объектов, с оценкой степени их нужности адресату, с количеством передаваемых объектов. Совокупность данных признаков способствует активной «вовлечённости» адресата в ситуацию передачи, перемещению его из периферии в фокус сообщения. При этом объект, напротив, уходит «в тень». Передвижение адресата в коммуникативный центр актантной рамки глагола диагностируется семантиче-



ским признаком ‘заинтересованность адресата в получении нужных ему объектов в нужном количестве’. Наличие в семантике глагола указанного признака является сигналом того, что позиция адресата будет оформляться с помощью винительного падежа без предлога, а объект передачи окажется на периферии:

*послать беженцам продукты — снабдить беженцев продуктами.*

Рассогласование оценок по указанному параметру приводит к невозможности высказываний типа:

*\*Его снабдили повесткой в суд (ср. Ему вручили повестку в суд); \*Его обеспечили обветшавшей одеждой (ср. Ему дали обветшавшую одежду).*

Характерно, что выделенный семантический признак «работает» и применительно к глаголам, обозначающим ситуацию ‘передачи информации’:

*сообщить кому-н. о собрании — предупредить кого-н. о собрании; рассказать кому-н. о делах — информировать кого-н. о делах; докладывать кому-н. о чём-н. — осведомлять кого-н. о чём-н.*

Сопоставление данных примеров показывает, что признак ‘заинтересованность адресата в информации, передаваемой субъектом’, оценка информации как нужной и значимой для адресата, влияет на способ оформления соответствующей актантной позиции.

Ср. некорректность высказывания *\*Его информировали о пустяках* при вполне возможном *Ему рассказали о пустяках*.

Семантический признак ‘заинтересованности’ (с некоторой трансформацией) применим и к группе глаголов со значением ‘изъятия, получения’. Так, например, если речь идёт об активном действии заинтересованного лица, то позиция контрагента оформляется с предлогом **у**:

*взять книгу у друга, купить дом у знакомых, отнять телефон у ребёнка* и т. д.

Если же указанный признак не выражен, то соответствующая позиция оформляется с предлогом **от**:

*унаследовать дачу от бабушки, перенять привычку от родителей, набраться новых слов от молодёжи* и т. д.

Эту закономерность иллюстрируют и глаголы ‘получения’, при которых возможен выбор предлога:

*получил разрешение у декана* (есть личная заинтересованность, пошёл и получил) — *получил выговор от декана* (активное действие совершает другое лицо, представленное в позиции отправителя); *узнал новость у друга* (субъект сам был заинтересован, спросил и узнал) — *узнал новость от друга* (друг сам рассказал).

Для глагольной лексики эмоциональной сферы релевантной в плане влияния семантики на синтагматику может быть оценка, инкорпориро-

ванная в значение глагола. Так, например, положительная или отрицательная оценка субъектом своих качеств, поступков по-разному проявляется в грамматическом оформлении актантных позиций при глаголе.

Негативная самооценка требует оформления объектной позиции либо только с помощью родительного падежа *стыдиться своей внешности* (неотчуждаемый объект), либо вариативно *стыдиться своих слов (за свои слова)*. При этом позиция адресата-зрителя оформляется с помощью предложно-падежной формы *перед кем-н.*:

*совеститься, стыдиться своего поступка (за свой поступок) перед кем-н.; стесняться чего-н. перед кем-н.; конфузиться чего-н. перед кем-н.*

Позиция адресата может при этом не замещаться, но семантически она значима:

*...после рыданий, стыдясь красных глаз, я отыскивал такого старца... (В. Набоков); Я подозревал, что поручик стесняется старушки-матери, её старомодного пальто и её беспомощности (К. Паустовский).*

В актантную рамку глаголов самооценки включается не только объект оценки, но и «зритель», перед которым как бы развёртывается «представление». Ср.:

*... сначала они оба важничали и дулись друг перед другом нестерпимо (Н. Гоголь); ... ему досталось наследство..., а так как у нас все почти были бедные, то он перед нами стал фанфаронить (Ф. Достоевский).*

Особенно это характерно для глаголов высокой самооценки, при которых объект обозначается с помощью творительного падежа:

*хвалиться удачной сделкой перед соседями, хвастать своими доходами перед коллегами, кичиться своими победами перед друзьями.*

Глаголы «внутренней» высокой самооценки одновременно являются словами низкой, отрицательной «внешней» оценки, что обнаруживает одно из правил «наивной» этики, выделяемых Ю. Д. Апресяном<sup>5</sup>: русский языковой коллектив негативно воспринимает высокую самооценку субъектом своих поступков, свойств, качеств.

Примечательным в этом плане является и то, что в лексическом наполнении актантно-ролевой структуры глаголов самооценки нередко получает отражение своего рода конфликт оценок:

*Были офицеры, которые хвалились жестокостью своего обхождения с солдатами, именно в этом видя истинную дисциплину (Е. Тарле); [Юшка] стал открыто хвастаться своим бездельем и похотливостью, курить и пить, сколько влезет (И. А. Бунин).*

Глаголы *хвалиться, хвастать, хвастаться* и т. п., если исходить из их лексического значения, предполагают высокую оценку субъектом своих качеств, действий, поступков, идей, принадлежащих ему предметов, поэтому логично было бы предположить, что объектная позиция

должна замещаться при этих глаголах исключительно словами с позитивной семантикой, но в данной модели, включающей оценку со стороны, как раз и происходит совмещение в одной структуре внутренней и внешней оценки: то, что люди (общество) считает *жестокостью*, хвалящийся субъект назвал бы *решительностью*, *твёрдостью*, *силой* и т. п. Слова *безделье* и *похотливость* также отражают внешние оценки, словами внутренней оценки могли бы быть *приятный досуг*, *влюбчивость*, *мужские победы* и т. п. Ср. *хвастаться мужскими победами* и *хвастаться похотливостью*.

Итак, при обучении русскому языку как иностранному важно представить русскую грамматику «в интересах адресата», т. е. таким образом, чтобы обучающийся, в процессе своих продуктивных речевых действий от смысла к форме языкового выражения этого смысла, мог понять связь между означаемым и означающим, между планом содержания и планом выражения. Разумеется, далеко не весь корпус русских глаголов в целом способствует формулированию строгих и однозначных правил, которыми мог бы руководствоваться учащийся в своей речевой деятельности. Между семантикой глагола и его синтагматикой отношения достаточно сложные и противоречивые: из глагольного значения не всегда и не полностью извлекаются его сочетаемостные свойства, однако это не отменяет поисков тех участков в семантическом пространстве глагольной лексики, где указание на грамматический способ сочетаемости глагола заложен именно в его лексической семантике и в субъективном компоненте значения, в частности. Необходимо подчеркнуть, что на сочетаемость слов в пределах той или иной глагольной конструкции влияют не только языковые семантические характеристики слов, но и определённые апперцепционные знания носителя языка. Чтобы правильно употребить слово, говорящему недостаточно обладать лишь языковой компетенцией, кроме этого, нужно владеть информацией о культурном фоне употребления тех или иных лексических единиц, знать правила согласования различных оценочных значений. Всё это говорит о необходимости экспликации знаний, которыми обладает носитель языка, и представления их в виде правил, способных в большей или меньшей степени предоставлять учащимся своего рода алгоритм действий при построении высказываний на русском языке. Характер грамматических исследований, ориентированный именно на обеспечение продуктивных речевых действий, безусловно, оказывается полезным при обучении русскому языку как иностранному, при этом проблема субъективного компонента значения и его роли при обучении глагольной сочетаемости нуждается в дальнейшем углублённом изучении.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. С. 50.

<sup>2</sup> Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 427 с.

<sup>3</sup> *Милославский И. Г.* Современный русский язык. Культура речи и грамматика. М.: Юрайт, 2016. С. 30–31.

<sup>4</sup> *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса / пер. с франц.; вступ. ст. и общ. ред. В. Г. Гака. М: Прогресс, 1988. 656 с.

<sup>5</sup> *Апресян Ю. Д.* Избр. раб.: В 2 т. М.: Языки русской культуры, 1995. Т. 2. С. 351.

**Bogdanova L. I.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

### **THE SUBJECTIVE COMPONENT OF MEANING IN THE GRAMMAR FOR ACTIVE SPEECH ACTIONS**

The article deals with the role of the subjective component of meaning in the grammar for active speech actions. The designation of the actant positions of the verb depends on its actant structure and the nature of the evaluation presented in its meaning. The identification of regularities of the relationship between lexical semantics and syntagmatics is of practical importance for teaching Russian as a foreign language.

*Keywords:* grammar for speech actions; the subjective component of semantics; Russian as a foreign language; semantics and syntagmatics of the verb.

## РУССКИЕ ПРЕДЛОГИ. МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ

В статье описываются возможности применения количественных методов для решения спорных вопросов, касающихся предлогов как части речи в современном русском языке. В частности, приводятся количественные данные относительно количества предлогов, определения степени грамматикализации производных предлогов, парадигматики предлогов, противопоставления наречий и предлогов.

*Ключевые слова:* предлог, корпус, количественный метод, грамматикализация

Растущая популярность применения различных количественных методов в лингвистике, а также формирование крупных текстовых корпусов позволяют более объективно изучать многие грамматические единицы и процессы. Не исключением являются и предлоги. В данной статье демонстрируются некоторые черты русских предлогов как грамматической категории, выявляемые количественно:

- 1) рост числа предлогов;
- 2) размытость границ предлогов;
- 3) степень определенности производных предлогов;
- 4) вариативность управления предлогов, или парадигматика предлогов;
- 5) противопоставление предлогов и наречий.

1. В первых грамматиках русского языка (Г. Лудольфа и М. В. Ломоносова)<sup>1</sup> называется около 20 предлогов, грамматисты XIX века<sup>2</sup> называют примерно 50 предлогов, в XX веке это число удваивается в «Грамматическом учении о слове»<sup>3</sup>; в «Русской грамматике»-80<sup>4</sup> названо 210 предлогов. В специализированных словарях XXI века<sup>5</sup> количество предлогов увеличивается — от 300 до более 800 (см. обзор лексикографического описания этой части речи<sup>6</sup>). Отметим относительность подсчетов, поскольку в различных работах могут быть представлены одной или разными словарными статьями: а) предлоги, управляющие разными падежами, ср. *в* + в. п. и *в* + п. п.; б) различные варианты предлогов, ср. *пред чем* — *предо чем*, *вдоль чего* — *вдоль по чему*; в) лексико-семантические варианты предлогов *в июне*, *в Москве*, *в тоске* и др.

Тем не менее данные грамматик и словарей дают основания утверждать, что за последние 300 лет число предлогов выросло в десятки раз. Подобный рост обеспечивается, прежде всего, благодаря производным предлогам, которые, в свою очередь, появляются в результате развития в русском языке системы функциональных стилей<sup>7</sup>.

2. В то же время современной русистике неизвестен ответ на вопрос: сколько предлогов в русском языке? На наш взгляд, существует два противоположных подхода к изучению предлогов.

Сторонники узкого понимания предлога вполне справедливо протестуют против «размывания» этой служебной части речи. Так, Д. Н. Шмелев пишет: «Если встать на путь причисления к предлогам всех сочетаний существительных с предлогами, которые способны выражать некоторые обобщенные отношения, то самое определение предлога, как „служебного слова“, которое „не имеет самостоятельного лексического значения“ окажется посторонним для данной группы слов. Более того, очертания предлогов как особой части речи станут крайне расплывчатыми и двусмысленными»<sup>8</sup> (см. также работы<sup>9</sup>). Узкое понимание предлога отражено в словарях под ред. С. А. Кузнецова, в частности в «Современном толковом словаре»<sup>10</sup> маркировано лишь 110 предлогов, около 10 сочетаний даются с пометой «в значении предлога», тогда как в словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой<sup>11</sup> (СОШ) отмечено 265 предлогов и около 150 сочетаний обозначено «в значении предлога». Думается, что при подобном подходе сохраняются системообразующие характеристики предлога как части речи, проявляется стремление «удержать» и «поддержать» традиционную стратификацию частей речи. Впрочем, русистам хорошо известны противоречия частеречных классификаций, особенно очевидные в зоне служебных (неизменяемых) слов.

Широкий (функциональный) подход позволяет относить к предложным все единицы, способные в определенных условиях функционировать в качестве предлогов (при этом существительные, их образующие, не выходят из рамок своей части речи): *в доказательство чего, в лад с чем, вне поля чего, во власти чего, во вред чему, в оплату за что, в погоне за чем, заботами кого, за недостаточность чего, на волне чего, на канве чего* и т. д. Подобные единицы называют эквивалентами, аналогами предлогов, отыменными релятивами, релятивными фразеологизмами и т. п. В СОШ для сочетаний такого типа используется помета «в значении предлога», в «Русском семантическом словаре»<sup>12</sup> — «в роли предлога». Наиболее удобным инструментом для описания всего многообразия предложных единиц является понятие функционально-грамматического поля предлога<sup>13</sup>, центр которого образуют непроеизводные и «классические» производные предлоги, а периферийные зоны — эквиваленты. При таком видении поля предлога в него может входить около 6 тысяч предложных единиц<sup>14</sup>. Эквиваленты представляют собой «переходные» единицы, еще не полностью «определенные».

3. Как же определить, какие предложные единицы лишь «стремятся» попасть в ядро поля предлога, а какие уже превратились в собственно предлоги? На данный момент не существует универсальных тестов для определения степени грамматикализации конструкций, употребляемых

в функции предлога (хотя был предложен целый ряд операциональных критериев «опредоженности»<sup>15</sup>). Так, являются ли предлогами единицы *без тени чего, без сопровождения кого, боком к чему, в аспекте чего, на волосок от чего, на горизонте чего* и т. п.? Думается, что использование количественных методов и корпусных данных может «пролить свет» на данную дилемму. Покажем на примере сопоставления конструкций *по части чего, в части чего, для части чего* «математическую» возможность определения степени грамматикализации. Анализ проводился на материале Национального корпуса русского языка (НКРЯ) с использованием методов профилирования коллокатов<sup>16</sup>.

Морфологически лексема *часть* характеризуется совпадением форм ед. ч. им. п. и ед. ч. в. п., а также ед. ч. р. п., д. п., п. п., мн. ч. им. п. и в. п. Как видно из табл. 1, именно эти формы преобладают в реальном употреблении. На остальные формы, особенно мн.ч., приходится значительно меньшее число употреблений.

Таблица 1. Употребление форм лексемы *часть*

формы лексемы <i>часть</i>	число вхождений (НКРЯ)				
	ед. ч.	мн. ч.		ед. ч.	мн. ч.
им. п.	68395	61213	в. п.	68112	61265
р. п.	61478	13181	т. п.	20041	3451
д. п.	61270	2347	п. п.	61360	4291

Анализ употребления конструкций *по части чего, в части чего, для части чего* (см. табл. 2) также демонстрирует большую частотность форм ед.ч. для всех конструкций, кроме *для части*. Равноправное употребление форм обоих чисел — это сигнал того, что конструкция *для части* не грамматикализовалась.

Таблица 2. Употребление конструкций в ед. и мн.ч.

	число вхождений (НКРЯ)		число вхождений (НКРЯ)		число вхождений (НКРЯ)
<i>по части</i>	2715	<i>в части</i>	2340	<i>для части</i>	60
<i>по частям</i>	992	<i>в частях</i>	519	<i>для частей</i>	46

Дальнейший тест (см. табл. 3) на число вхождений конструкции с зависимой формой р. п. («грубая» оценка предложных употреблений) показывает преимущественное употребление *по части* с формой р. п. (97%), это свидетельство высокой степени опредоженности данного сочетания. Конструкция *в части* употребляется с р. п. в 70% случаев, что также говорит о сильной грамматикализации этой конструкции.



Таблица 3. Употребление конструкций с зависимым сущ. в форме р. п.

	число вхождений (НКРЯ)	
	по части	в части
предлог + <i>часть</i>	2715	2340
предлог + <i>часть</i> + р. п.	2642	1650

Таким образом, количественные данные дают основание говорить о том, что конструкция *по части* перешла в собственно предлоги, *для части* не демонстрирует признаков предлога, *в части* находится в процессе грамматикализации, или перехода в предлоги.

4. В грамматиках и словарях чаще всего отмечается один вариант управления предлога, однако анализ реальных употреблений<sup>17</sup> показывает, что для части предлогов характерна вариативность, ср. *между чего* (49514 вхождений в НКРЯ) и *между чем* (195404 вхождений в НКРЯ); *соразмерно чего*, *соразмерно чему* и *соразмерно с чем* и т. п.

М. В. Всеволодова<sup>18</sup> предложила осмысливать подобные варианты как члены парадигмы предлога. Проанализируем парадигматику предлогов *согласно*, *сообразно* и эквивалента *в тон* (см. табл. 4).

Таблица 4. Частотность вариантов управления

	число вхождений (НКРЯ)			
	+ д.п.	+ р. п.	с + т. п.	к + д. п.
<i>согласно</i>	15274	4150	787	0
<i>сообразно</i>	1048	237	628	0
<i>в тон</i>	467	176	8	9

Как показывают данные табл. 4, вполне закономерно говорить о системной парадигме *согласно чему* — *согласно чего* — *согласно с чем*; *сообразно чему* — *сообразно чего* — *сообразно с чем*; *в тон чего* — *в тон чему*.

Корпусный языковой материал позволяет выявить и другие типы парадигм предлогов, ср. *перед чем* (184886 вхождений) — *перед кем* (17215 вхождений); *близ чего* (9379) — *близь чего* (521); *а-ля что* (400) — *а-ля кому* (749).

На наш взгляд, количественные данные, полученные из текстовых корпусов, могут подтвердить или опровергнуть гипотезы о наличии вариативности / парадигматики предлогов.

5. Наречные предлоги являются одной из самых противоречивых групп внутри предлогов. Часть исследователей (Л. В. Щерба, В. В. Виноградов и др.) считает, что подобные слова совмещают функции наречий и предлогов, другие (например, А. А. Реформатский) убеждены, что

они представляют собой омонимы предлогов и наречий. Е. В. Урысон<sup>19</sup> полагает, что удобнее рассматривать слова типа *вокруг*, *вслед* как управляющие наречия. В концепции М. В. Всеволодовой<sup>20</sup> говорится о 0-форме актанта предлога.

Количественные методы позволяют определить объективную картину функционирования наречных предлогов. Например, для единицы *вокруг* корпусные данные демонстрируют количественное доминирование предложных употреблений (с зависимыми словоформами) — 38 660 (или 69%) от общего числа вхождений *вокруг* (55 809); *мимо* — 24 293 вхождения в качестве предлога, или 68% от общего числа вхождений *мимо* (35 470).

Таким образом, представляется, что использование корпусных данных и количественных методов может внести объективность в целый ряд нерешенных вопросов, связанных с категорией предлога в русском языке: установление общего числа предлогов; операциональное определение степени грамматикализации конструкций, «стремящихся» в предлоги; дифференциация наречий и предлогов; наличие парадигм предлогов различного типа.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ларин Б. А. Три иностранных источника по разговорной речи Московской Руси XVI—XVII веков. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2002. 686 с.; Ломоносов М. В. Российская грамматика // Полное собр. соч. Т. 7. Труды по филологии 1739–1757. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. 995 с.

<sup>2</sup> Греч Н. И. Пространная русская грамматика. 2-е изд. СПб.: в тип. издателя, 1830. 408 с.; Востоков А. Х. Русская грамматика Александра Востокова по начертанию его же сокращенной грамматики полнее изложенная. СПб.: тип. Глазунова, 1831. 449 с.

<sup>3</sup> Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове) М.: Русский язык, 2001. 720 с.

<sup>4</sup> Русская грамматика. Т. 1 / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Изд-во «Наука», 1980. 783 с.

<sup>5</sup> Ефремова Т. Ф. Толковый словарь служебных частей речи русского языка. М.: Рус. яз., 2001. 863 с.; Бурцева В. В. Словарь наречий и служебных слов русского языка. М.: Дрофа, 2010. 752 с.; Лепнев М. Г. Словарь непроизводных предлогов современного русского языка. СПб.: ИЦ «Гуманитарная академия», 2009. 176 с.; Лепнев М. Г. Русские производные предлоги. Проблемы семантики. Словарные материалы. СПб.: ИП «Ефименко Д.Л.», 2010. 313 с.; Всеволодова М. В., Виноградова Е. Н., Чаплыгина Т. Е. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления: Реестр русских предложных единиц. Кн. 2: А–В (объективная грамматика). М.: УРСС, 2018. 800 с.

<sup>6</sup> Виноградова Е. Н. Проблемы лексикографического и грамматического описания предлогов в современном русском языке // Вопросы языкознания. 2017. № 5. С. 56–74.

<sup>7</sup> Виноградов В. В. Указ. соч. С. 550.

<sup>8</sup> Шмелев Д. Н. Избранные труды по русскому языку. М.: Языки славянских культур, 2002. С. 342.

<sup>9</sup> Ермакова О. П. Предлоги или существительные? // Семантика. Функционирование. Текст: Сб. научных трудов. Киров, 1999. С. 93–96.; Шереметьева Е. С. Отыменные релятивы современного русского языка. Семантико-синтаксические этюды. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2008. 236 с.

- <sup>10</sup> Кузнецов С. А. Современный толковый словарь русского языка. М.: Норинт, 2008. 960 с.
- <sup>11</sup> Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
- <sup>12</sup> Русский семантический словарь / под общ. ред. акад. Н. Ю. Шведовой. Т. 3. М.: «Азбуковник», 2003. 720 с.
- <sup>13</sup> Всеволодова М. В. Грамматические аспекты русских предложных единиц: типология, структура, синтагматика и синтаксические модификации // Вопросы языкознания. 2010. № 4. С. 3–26.
- <sup>14</sup> Всеволодова М. В., Кукушкина О. В., Поликарпов А. А. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления: Введение в объективную грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Кн. 1. М.: Изд-во «Едиториал УРСС», 2014. 306 с.
- <sup>15</sup> Всеволодова М. В. К вопросу об операциональных методах категоризации предложных единиц // Вестник Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2011. № 3. С. 103–136.; Еськова Н. А. Первообразные и непервообразные предлоги. Формальный аспект // Русистика. Славистика. Индоевропеистика / под ред. Т. М. Николаевой. М.: Индрик, 1996. С. 458–464.; Виноградова Е. Н. Грамматикализация в русском языке: от формы существительного к предлогу (на материале соматизмов) // Вопросы языкознания. 2016. № 1. С. 25–50.; Heine B., Claudi U., Hünnemeyer F. Grammaticalization: A conceptual frame work. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1991. 318 pp.; Hopper P., Traugott E. Grammaticalization (Cambridge textbooks in linguistics). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2003. 276 pp.
- <sup>16</sup> Коптев М. В., Стексова Т. И. Исключение как правило: Переходные единицы в грамматике и словаре. М.: Языки славянских культур, 2017. 168 с.
- <sup>17</sup> Отметим определенную неточность подсчетов в связи с омонимией форм р.п. и д.п. у сущ. 3 склонения и на –ия.
- <sup>18</sup> Всеволодова М. В. Указ. соч.
- <sup>19</sup> Урысон Е. В. Предлог или наречие? Частеречный статус наречных предлогов // Вопросы языкознания. 2017. № 5. С. 36–55.
- <sup>20</sup> Всеволодова М. В. Указ соч.

**Vinogradova E. N.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

## **RUSSIAN PREPOSITIONS. A MATHEMATIC PORTRAIT**

The article shows advantages of quantitative methods use for the most disputable questions of Russian prepositions as a part of speech. Thus, the author displays the data on the quantity of prepositions, defining a grammaticalization degree of derivative prepositions, prepositional paradigmatics, opposition between prepositions and adverbs.

*Keywords:* preposition; corpus; quantitative method; grammaticalization.

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ И ЕГО РОЛЬ В ПОСТРОЕНИИ АКТИВНОЙ ЛЕКСИКОЛОГИИ

Статья посвящена проблеме использования понятия «семантическое поле» для развития русской лингводидактики. Особое внимание уделено одному из параметров семантического поля — паратаксису лексических единиц, входящих в ядро поля. Исследование строится на материале ядра семантического поля *‘изменение’*. В результате исследования открываются широкие перспективы перестройки преподавания лексики и грамматики русского языка на фундаментальной основе современной семантики — теории семантического поля, а кроме того, устанавливается тесная связь паратаксиса с лексической семантикой ядерных единиц семантического поля *‘изменение’*.

*Ключевые слова:* активная лексикология; парадигматика; паратаксис; семантика; семантическое поле.

Одной из актуальных задач современной лингвистики и лингводидактики является разработка принципов и приёмов активной (ономасиологической) лексикологии русского и других славянских языков (в понимании академика Л. В. Щербы).

Современная системно-функциональная интерпретация языка, которая является наиболее адекватным его отражением, исходит из принципа синтеза: с одной стороны, единиц и категорий разных уровней языка, с другой — самой лингвистики и иных смежных наук. Широкое филологическое понимание русского языка как предмета научного исследования и преподавания (М. В. Ломоносов, К. С. Аксаков, Ф. И. Буслаев, Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, В. Г. Костомаров и др.) представляет собой методологическую основу для осмысления сущности языка — системы, компоненты которой (слова, предложения, тексты) предстают прежде всего как реально функционирующие единицы, а не разноуровневые конструкторы.

Наиболее адекватным и комплексным методом описания лексической системы языка является метод семантического поля (СП), который основывается на гиперо-гипонимических отношениях единиц и синтезирует в себе частные семантические категории (синонимию, антонимию, конверсию и др.). Такой подход даёт возможность осуществить целостное описание лексики как в сугубо теоретическом, так и в прикладном аспекте.

Предлагаемая методика построения активной лексикологии исходит из структурного единства парадигматического и синтагматического измерений СП, что делает такие поля эффективным методом системно-функционального описания лексики и преподавания языка.

Адекватное представление о лексической единице возможно лишь в том случае, когда она рассматривается в виде члена семантического поля во всей системе отношений с другими подобными единицами, со всесторонним осознанием и раскрытием значимости этой единицы в той или иной группе семантически связанных единиц.

Основой структурирования СП является иерархия его составляющих (ядро, центр, периферия). Единицы СП, лексико-семантические варианты слов, должны отвечать неперемennomу условию: содержать одну и ту же архисему, которая свойственна в чистом виде как общее значение поля его ядру — центральной лексеме. В СП *'изменение'* архисема представлена глаголом *изменять* — становиться иным. Вокруг этого имени поля концентрируются основные классы слов, составляющие центр СП (качественные изменения, количественные изменения, различные виды перемещения и т. п.). Их значения являются семантически сложными, а способ употребления — более специфическим по сравнению с ядерной лексемой. В силу закона асимметрии языкового знака С. О. Карцевского на периферии СП могут использоваться единицы смежных полей.

Семантическая общность единиц СП, например глаголов, обозначающих изменение, то есть их близость по парадигме, даёт основание для определения их характерных функций (формул употребления), обеспечивающих аспекты активной лексикологии (выявление закономерностей синтаксической, семантической и лексической сочетаемости). Таким глаголам свойственны, например, формулы

$N_1 V_{в(о)} N_y$   
*Вода превращается в пар*  
*Сын становится взрослым*

Для интерпретации СП как метода описания в активной лексикологии существенен учёт функциональных связей единиц, входящих в определённые классы. Характер аргумента X в определении общего значения поля *'становиться иным'*, то есть *'становиться X-ом'*, задаёт тот или иной класс глаголов:

X = *'возраст'* — *стареть, молодеть ...*;  
X = *'внешний вид'* — *худеть, полнеть ...* и т. п.

В речевой реализации единиц семантического поля обнаруживается взаимодействие синтагматики и парадигматики поля. Так, например, синтаксическое явление паратаксиса нередко отражает синонимические отношения единиц одного поля. Паратаксис — сочинение, отношение сочинения / координации<sup>1</sup>. «Это синтаксическая связь грамматически равноценных единиц языка, из которых ни одна не может быть сведена на положение компонента другой, располагающая своей системой средств выражения — сочинительными союзами»<sup>2</sup>. Собственно паратаксис мы встречаем в следующих примерах:

- 1) И нравственно, и физически она изменилась к худшему. Она расширила, и в лице её, в то время как она говорила об актрисе, было злое, исказившее её лицо, выражение (Л. Толстой, Анна Каренина);
- 2) «Что в ней происходит? Как она думает? Как она чувствует? Хочет ли она испытать меня или действительно не может простить? Не может она сказать всего, что думает и чувствует или не хочет? Смягчилась ли она или озлобилась?» — спрашивал себя Нехлюдов и никак не мог ответить себе. (Л. Толстой «Воскресение»);
- 3) Она верила, что в последнее время многое изменилось в приёмах общества, что обязанности матери стали ещё труднее (Л. Толстой «Анна Каренина»).

Проанализированные в ходе исследования примеры позволяют построить следующую парадигму глагола *изменять(-ся) / изменить(-ся)*: ‘человек, изменение его внешних черт, настроения’ *принимать / принять* (притворно-сладкое выражение), *отстать / отставать* (от прежнего порядка и привычек жизни), *останавливаться / остановиться* (о глазах), *содрогнуться* (о шее), *опускаться / опуститься* (об уголках губ), *ширеть / расширеть*, (о фигуре) *было злое выражение, смягчаться / смягчиться, озлобляться / озлобиться* (о человеке); *стало душно* (об изменении погоды). Эти парадигматические связи легко расширяются.

Часто это различные сочетания с фазовыми глаголами, в основном с теми, которые обозначают начало действия. Это вполне закономерно, если принять во внимание тот факт, что «фазовые значения соответствуют этапам протекающего во времени действия, которые локализуются во времени и по своей природе могут прерываться и возобновляться»<sup>3</sup>. С фазовыми глаголами может сочетаться и базовый глагол *изменять(-ся) / изменить(-ся)*: *начать, стать, продолжать, перестать изменять* (только несов.) что-л.; *начать, стать, продолжать, перестать... изменяться* (только несов.)<sup>4</sup>.

В примере (2) субъектом изменения является человек. Речь идёт о возможном изменении **отношения** Катерины к Нехлюдову и вообще к окружающему миру. Соответствующие глаголы изменения — *смягчиться, оттаять, отойти, озлобиться, озлиться, обозлиться, ожить, воскреснуть, пробудится, проснуться, подобрать* и т. п.

В книге В. В. Розанова «О понимании» (1886), несправедливо забытой и ставшей раритетом, содержатся интересные наблюдения, касающиеся генезиса, природы и содержания процесса изменения. Изменение рассматривается философом как диалектическая связь существующего и исчезающего, а затем потенциального и становящегося реальным (существующим). Концепция В. В. Розанова, который трактует учение об изменении как завершение учения о существовании и видит сущность изменения в сложении и разложении каких-либо элементов в каком-либо целом, не утратила своего значения и для нашего времени.

Положенные в основу изучения лексики принципы активного системно-функционального объекта могут быть эффективно использованы в теории и практике преподавания русского языка как неродного и иностранного. Результаты ономаσιологических исследований могут быть

полезными для русской учебной лексикографии, которая испытывает острую потребность в создании словарей нового типа, совмещающих функции двух словарей — толкового и идеографического — и имеющих при этом лингводидактическую направленность.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике. М.: Азбуковник, 2001. 640 с.

<sup>2</sup> Лингвистический энциклопедический словарь / Ин-т языкознания АН СССР. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 432.

<sup>3</sup> Бондарко А. В. и др. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Л.: Наука, 1987. С. 155.

<sup>4</sup> Словарь сочетаемости слов русского языка. М.: Русский язык, 1983. С. 203.

**Denisenko V. N., Rybakov M. A.**

*Peoples' Friendship University of Russia, Russia*

#### FUNCTIONAL SEMANTIC FIELD AND ITS ROLE IN ACTIVE LEXICOLOGY BUILDING

The article is devoted to the problem of using the concept of semantic field for the development of Russian linguistic didactics. Particular attention is paid to one of the parameters of the semantic field, the parataxis of lexical units included in the core of the field. The study is based on the core material of the semantic field “change”. As a result of the research, broad prospects are opened for restructuring the teaching of vocabulary and grammar of the Russian language on the fundamental basis of modern semantics, the theory of the semantic field, and in addition, a close connection is established between parataxis and lexical semantics of the nuclear units of the semantic field “change”.

*Keywords:* active lexicology; paradigmatics; parataxis; semantics; semantic field.



**Задорожная Людмила Александровна**

*Казахстанский филиал Московского  
государственного университета  
имени М. В. Ломоносова, Казахстан*

mila\_zadorozhnaya@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С НАЦИОНАЛЬНЫМ КОРПУСОМ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН: «МНИМЫЕ» ОШИБКИ КОРПУСА**

Данная статья описывает функциональные возможности Национального корпуса русского языка в преподавании гуманитарных дисциплин. Автор предлагает практические рекомендации для педагогов и исследователей, не являющихся специалистами в области русского языкознания, которые могут использовать достижения современных русистов в своей практике. Также в работе описаны нюансы ведения исследовательской деятельности с учетом «мнимых» ошибок корпуса.

*Ключевые слова:* корпусная лингвистика; цифровая гуманитаристика; Национальный корпус русского языка; «мнимые» ошибки корпуса; русский язык.

Современная лингвистическая наука стремительно развивается в соответствии с условиями всемирной глобализации, что приводит не только к росту количества исследователей, интересующихся информационными технологиями, но и к увеличению объема самого материала. Возросший поток информации, смена ее роли сегодня меняют и сам подход к процессу анализа и обучения студентов как в языковой среде, так и вне ее. Если в доцифровую эпоху поиск информации являлся одним из ключевых аспектов любого исследования, то сегодня поток информации настолько велик, что актуализируются вопросы не только более тщательного анализа данных, но и их грамотной выборки. Разумеется, реализация данного навыка представляется практически невозможной без применения компьютерных инструментов. Методы цифровой гуманитаристики позволяют проводить лингвистические исследования с меньшими временными и трудовыми затратами. В настоящее время одним из ведущих собраний русскоязычных текстовых и речевых материалов, представленных в электронном виде, можно назвать Национальный корпус русского языка<sup>1</sup>. Использование данного ресурса предоставляет широкий ряд возможностей исследователям и преподавателям в сфере гуманитарных дисциплин.

Обращаясь к лингводидактическим ресурсам и эффективным разработкам современных русистов, мы уделяем особое внимание образовательному portalу Национального корпуса русского языка Studiorum<sup>2</sup>, который в первую очередь предназначен для преподавателей и представляет собой системно структурированную методическую информацию.

Совместно с НКРЯ портал Studiorum может использоваться не только преподавателями-лингвистами, но и преподавателями гуманитарных дисциплин в целом, так как содержит подробную инструкцию для пользователя НКРЯ и множество других инструментальных характеристик. Например, НКРЯ и Studiorum могут активно применяться в подготовке специалистов в области журналистики. Газетный подкорпус НКРЯ, подкорпус региональной и зарубежной прессы послужат отличным источником для составления упражнений на формирование навыков владения регистром публицистической речи.

Полезный материал в процессе обучения студентов может быть использован преподавателями исторических дисциплин, поскольку НКРЯ предлагает создание подкорпусов на основе метатекстовой разметки по годам издания и дате рождения авторов, что значительно облегчает работу и способствует приобретению профессиональных компетенций. Кроме того, следует сказать и о возможности использования НКРЯ и Studiorum преподавателями иностранных языков в практике создания упражнений на перевод и кодовое переключение, так как параллельный подкорпус содержит 16 подразделов с разными языками.

Найти практическое применение НКРЯ смогут и преподаватели философии. Поскольку философские трактаты тесно связаны с навыками выражения мыслей, студентам-философам будет полезно ознакомиться с речевыми структурами произведений таких великих русских философов, как А. С. Хомяков, Н. Г. Чернышевский, П. А. Кропоткин и др. Преподаватели экономических дисциплин также найдут данные ресурсы полезными для создания различных кейсов и экономических задач, так как текстовый материал порталов отобран из реальной коммуникативной практики. Мультимедийный и поэтический корпусы могут быть использованы преподавателями актерского мастерства, риторики и культуры речи с целью создания упражнений на отработку дикции, так как мультимедийный корпус содержит (в числе прочих) орфоэпическую и вокалическую разметку текста, а поэтический корпус может применяться для поиска определенных выражений в стихотворном произведении.

Рассуждая о междисциплинарной значимости Национального корпуса русского языка, мы привели всего шесть примеров его использования в преподавании гуманитарных (и даже творческих) дисциплин, помимо классического применения в дидактике русского языка, однако возможности, которые открывает данный ресурс, гораздо шире.

Тем не менее прежде, чем активно включаться в исследовательский процесс на базе НКРЯ, пользователю, не обладающему фундаментальными лингвистическими знаниями, следует тщательно изучить ознакомительные разделы ресурса. Речь идет не столько об инструментарии

и теоретических установках авторов корпуса, сколько об особенностях анализа русскоязычных конструкций на разных языковых уровнях.

Для того чтобы результат исследования на базе корпуса был достоверным, пользователю следует проявить некоторую осмотрительность. М. В. Копотев, автор учебника «Введение в корпусную лингвистику», приводит слова одного из основателей корпусной лингвистики Дж. Лича: «Корпус предлагается пользователю на основе старого римского принципа *caveat emptor*, что значит „пусть покупатель будет осмотрителем“<sup>3</sup>. Чего же именно должен «остерегаться» пользователь лингвистического корпуса? Ответ на данный вопрос предлагаем начать с исходной интерпретации выражения *caveat emptor*. Кембриджский словарь предлагает следующую трактовку: «Обычно используется в ситуации, когда указано, что лицо, совершающее покупку, должно принимать на себя ответственность за качество приобретаемых товаров»<sup>4</sup>. От себя добавим, что, вероятно, ответственность необходимо нести не столько за качество товара, сколько за проверку качества и принятие всех характеристик на момент совершения «сделки». Разумеется, в работах по корпусной лингвистике ученые употребляют данное выражение в переносном смысле.

Конечно, многие современные корпуса предлагают широкий спектр возможностей поиска, но пользователь должен осознавать, какие особенности и ограничения может содержать тот или иной корпус. Поэтому в первую очередь пользователю, подобно уже указанному «покупателю», следует тщательно ознакомиться с такими разделами как «использование корпуса», «состав и структура» и другими. Перед работой с корпусом также необходимо прочесть страничку о разметке, ознакомиться с интерпретацией состава, структуры, морфологии и иных аспектов разметки, на которые опирались авторы корпуса при его создании и разработке. Если пользователь не ознакомился с подобными нюансами, то, в случае выявления несовершенств разметки и поисковой системы корпуса, ему придется доработать некоторые моменты вручную, а не сетовать на разработчиков корпуса, так как, повторимся, не всегда наши индивидуальные исследовательские запросы совпадают с мнением авторов корпуса или техническими возможностями компьютерных программ.

Приведем примеры ситуаций, в которых пользователь может столкнуться с необходимостью разграничивать результаты поиска вхождений вручную.

В первом случае зададим в лексико-грамматическом поиске корень *полит\** и укажем в грамматических признаках ‘имя прилагательное’, чтобы найти прилагательные, однокоренные слову *политика*. В результате мы получаем 67 543 вхождения. Однако, наряду с такими словами как *политический*, *политкорректный*, *политико-институциональный*, *политологический* и другими в результатах поиска можно найти

также и *политехнический*, которое однокоренным к слову *политика* никак не является.

Во втором случае попробуем отыскать все имена существительные с суффиксом *\*тель* мужского пола. Опять, наряду с такими существительными, как *каратель*, *старатель*, *руководитель*, мы находим имя собственное *Аристотель* или название птицы *свиристель*.

Кроме того, советуем обратить внимание на следующий аспект. В ознакомительном разделе «ошибки в корпусе» на сайте НКРЯ содержится следующее утверждение: «Следует учитывать, что не всё, что может показаться неподготовленному пользователю ошибкой Корпуса, в действительности ей является»<sup>5</sup>. В этом же пункте говорится о действительных ошибках Корпуса, в основе которых лежит как человеческий фактор, так и программные особенности обработки текстов, для понимания же «мнимых ошибок корпуса» приведено лишь два примера. С целью более подробного описания данного пункта считаем целесообразным затронуть вопрос специфики компьютерной обработки русского языка.

Еще в 2006 году М. В. Копотев и Л. Янда в рецензии на НКРЯ заметили, что «одним из промежуточных итогов компьютерной лингвистики стало признание невозможности точного автоматического анализа текста»<sup>6</sup>. Перед создателями корпуса неизбежно встает вопрос, что же выбрать: относительно небольшой корпус с тщательной посткомпьютерной обработкой вручную или объёмный корпус, аннотированный только автоматически. Но, как известно из статистики распределения текстов по подкорпусам, на данный момент НКРЯ включает около 364 миллионов словоупотреблений и является достаточно объёмным корпусом. В данной связи предполагаем, что неподготовленный пользователь, столкнувшись с «мнимыми ошибками корпуса» или «шумами», действительно может иметь некоторые трудности в их распознавании.

Опираясь на конкретные особенности русского языка, попробуем привести несколько гипотетических ситуаций, в которых подобные ошибки не нужно исправлять. Например, в русском языке многие грамматические показатели являются омонимичными. В случае поиска с неснятой омонимией пользователь может столкнуться с совпадением написания следующих словоформ: числительного *три* и формы повелительного наклонения глагола *тереть*, формы притяжательного местоимения *мой* и формы повелительного наклонения глагола *мыть* и т. д.

Словоформы степени сравнения некоторых наречий и имен прилагательных также будут звучать одинаково. К примеру, сравнительная форма наречия *свободно* и имени прилагательного *свободный* идентична в подобных высказываниях: «Сегодня я чувствую себя свободнее», «За-

*втра мой график свободнее*». Также каждый национальный корпус содержит значительное количество художественных текстов. Намеренные стилистические, семантические и грамматические ошибки, допущенные авторами в речи персонажей для раскрытия их образа, следует отличать от подобных ошибок, которые могут возникнуть из-за опечаток: намеренное просторечное *каго* вместо *кого* и др. Подобные вопросы могут вызвать и типичные речевые ошибки *ихний, евоный, мамзель, дожились* и др., употребленные авторами художественных текстов намеренно или авторами высказывания в интервью, выступлениях, иных текстах СМИ непреднамеренно. К некоторым трудностям могут привести определенные совпадения имен собственных и словоформ грамматических категорий имен нарицательных: фамилия *Казаков* и формы родительного и винительного падежей названия этнической группы *казаки*.

Приведем пример получения неоднозначного результата при поиске точной словоформы *века*. В данном случае мы получим 388 вхождений в 116 документах в трех значениях. Среди них можно выделить сразу 2 грамматических формы слова *век* — форму множественного числа и форму родительного падежа, а также форму родительного падежа слова *веко*.

Таким образом, на основании приведенных примеров можно предположить, что пользователь НКРЯ, не подготовленный с точки зрения теории языка, русистики, а в случае параллельного подкорпуса — и теории перевода, действительно может столкнуться с некоторыми трудностями и принять ряд особенностей представления текстов в корпусе за ошибки, являющиеся в данном случае «мнимыми». В случае, если преподаватель планирует использовать НКРЯ в своей педагогической деятельности, следует помнить, что описанный нами аспект требует особого внимания специалистов различных гуманитарных знаний, не имеющих лингвистической специализации, и является лишь одним из многих нюансов, которые необходимо учитывать в процессе подготовительного этапа работы с НКРЯ.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 08.10.2018).

<sup>2</sup> Образовательный портал Национального корпуса русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://studiorum-ruscorpora.ru/> (дата обращения: 08.10.2018).

<sup>3</sup> *Коптев М. В.* Введение в корпусную лингвистику. Электронное учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. Прага: Animedia, 2014. С. 126.

<sup>4</sup> Кембриджский словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/caveat-emptor> (дата обращения: 18.09.2018).

<sup>5</sup> Национальный корпус русского языка. Раздел «Ошибки в корпусе» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/corpora-errors.html> (дата обращения: 08.10.2018).

<sup>6</sup> *Коптев М. В., Янда Л.* Рецензия [Национальный корпус русского языка] // Вопросы языкознания. 2006. № 5. С. 152.

**Zadorozhnaya L. A.**

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Kazakhstan*

**THE PECULIARITIES OF WORK IN THE RUSSIAN NATIONAL CORPUS FOR HUMANITIES TEACHING: THE “FALSE” MISTAKES OF THE CORPUS**

The paper describes the functional opportunities of the Russian National Corpus within the context of humanities teaching. The author offers her practical recommendations for teachers and researchers, who are not the specialists in the Russian linguistics. Also, the paper includes the features of researching activities, taking into consideration the “false” mistakes of the Corpus.

*Keywords:* corpus linguistics; digital humanities; Russian National Corpus; “false” mistakes of Russian National Corpus.

## СЕМАНТИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ПОЛЕ ОПРЕДЕЛИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ГРАММАТИКЕ

В статье с использованием метода поаспектного анализа рассматриваются компоненты семантико-функционального поля определительных отношений: сложноподчиненные предложения, предложения, осложненные причастными оборотами, и простые предложения, распространенные определительными словоформами.

*Ключевые слова:* семантико-функциональное поле; определительные отношения; метод поаспектного анализа синтаксических единиц; сложноподчиненное предложение; осложненное предложение; простое распространенное предложение.

Определительные (атрибутивные) отношения между объектами объективной реальности ввиду их важнейшей роли в когнитивно-коммуникативной деятельности человека отличаются многообразием языковых средств выражения. **Семантико-функциональное поле определительных отношений**, как и другие поля с синтаксической направленностью, объединяет единицы всех синтаксических уровней языка — сложные предложения, осложненные предложения, простые распространенные предложения<sup>1</sup>.

В соответствии с установкой предлагаемой модели практикоориентированной грамматики — движению «от системности к коммуникативности» — в обучении иностранных студентов синтаксису разграничиваются два этапа (модуля):

- 1) системно-описательный, на котором устройство синтаксических единиц рассматривается в направлении «от простого предложения к сложному» (см. работы<sup>2</sup>);
- 2) семантико-функциональный, на котором рассматриваются особенности выражения одних и тех же семантических отношений равноуровневыми конструкциями; в соответствии с универсальным законом экономии речевых средств конструкции располагаются в обратном порядке — «от сложного предложения к простому».

При этом системность и функциональность не противопоставляются, поскольку овладеть речевыми навыками правильного построения высказывания можно только на базе осознанного усвоения учащимися лингвистических знаний в необходимом для данного контингента объеме.

В семантико-функциональной грамматике при описании особенностей семантики и функционирования конstituентов синтаксических полей наилучшие результаты дает их **поаспектный анализ**, который позволяет системно и комплексно описывать и сопоставлять синтаксические единицы по шести аспектам их семантики и функционирования:



номинативному, предикативному, номинативно-релятивному, актуализующему, эмоционально-экспрессивному и стилистическому<sup>3</sup>.

1. Наиболее дифференцированно определительные отношения выражаются **сложноподчиненными предложениями** с определительными придаточными.

В свете релятивно-номинативного аспекта две отраженные сознанием человека предметные ситуации соотнесены здесь наиболее развернуто; при этом каждая часть сложноподчиненного предложения реализует собственный набор категорий предикативного аспекта.

Так, определительное придаточное предложение с союзными словами *который, какой, чей, что, где, куда, откуда, когда* одновременно с основной (определятельной) семантикой позволяет передавать и сопутствующие ей оттенки.

Определительные союзные слова *который* и *какой* выражают собственно-определятельное значение:

*События, которые произошли накануне, нарушили все наши планы; Небо было такого яркого голубого цвета, какой бывает только ранней весной или осенью.*

Союзное слово *чей* соединяет определятельное значение с притяжательным (посессивным). Слово *чей* ставится в придаточном предложении впереди определяемого слова и согласуется с ним в роде, числе и падеже:

*Я думал о человеке, чья власть надо мной была абсолютной; Он был поэтом, чьи стихи стали символом целой эпохи.*

Союзные слова *кто, что* и союз *что* дополняют определятельную семантику придаточного предложения субъектным или объектным значением:

*Кто к нам с мечом придет, от меча и погибнет; Мы подошли к дому, что расположился на пригорке.*

Союзные слова *когда, где, куда, откуда* одновременно с определятельным значением детализируют и конкретизируют временное или пространственное значение определяемого компонента главного предложения:

*Многие россияне помнят время, когда образование и здравоохранение были бесплатными; Гостиница, где студенты остановились, находится недалеко от центра города.*

2. Для выражения определительных отношений используются предложения, **осложненные** определительными **причастными оборотами**. В осложненном предложении причастие или причастный оборот выступает в функции согласованного определения, то есть приобретает форму рода, числа и падежа определяемого слова:

*Прилетевшие с юга птицы обновляют свои старые гнезда; Горная река, вышедшая из берегов после дождя, затопила прибрежные районы города; Дом, построенный в позапрошлом веке, неплохо сохранился.*

В релятивно-номинативном аспекте сложноподчиненные предложения с определительными придаточными и предложения, осложненные определительным причастным оборотом, выступают как **варианты**. При этом между вариантными конструкциями наблюдаются, которые влияют на выбор говорящим одной из них в конкретной ситуации общения.

Поскольку причастия имеют формы категорий времени (настоящее *читающий* — прошедшее *читавший*) и залога (активные *читающий, читавший* — пассивные *читаемый, прочитанный*), в **предикативном аспекте** придаточные определительные предложения и причастные обороты с определительным значением во многих случаях синонимичны друг другу. Так, вместо придаточного предложения может использоваться:

- а) **активное** причастие соответствующего времени, если слово *который* стоит в именительном падеже: *Преподаватель спрашивает студентов, которые пришли на экзамен* — *Преподаватель спрашивает студентов, пришедших на экзамен*;
- б) **пассивное** причастие, если слово *который* стоит в винительном падеже: *Преподаватель проверяет работы, которые написали студенты* — *Преподаватель проверяет работы, написанные студентами*.

Предложениями, осложненными причастным оборотом, также выражается **соотношение временной семантики** обеих частей. Обычно время, выражаемое причастием, согласуется со временем глагола основной части, например: а) настоящее время — настоящее время *Я вижу детей, играющих в футбол*; б) прошедшее время — прошедшее время *Я видел детей, игравших в футбол*. Однако при прошедшем времени глагола в основной части предложения временными формами причастия выражается дополнительная семантика: а) причастие настоящего времени указывает на **постоянный** признак определяемого предмета *Нас заинтересовал домик, стоящий на опушке леса* (домик там постоянно находится); б) причастие прошедшего времени обозначает **непостоянный** признак *Нас заинтересовал человек, стоявший на углу улицы* (потом этот человек ушел).

Вместе с тем использование причастного оборота вместо придаточного предложения невозможно: а) если глагол придаточного предложения выражает **будущее время**, поскольку в современном языке нет формы причастия со значением будущего времени *Студенты, которые будут сдавать сессию досрочно, должны будут написать заявление*; б) если глагол-сказуемое придаточного предложения выражает **сослагательное наклонение** *Студенты, которые хотели бы участвовать в экскурсии, должны сдать деньги на билеты*.

Сложноподчиненные предложения с определительными придаточными, будучи **стилистически** нейтральными, отличаются высокой частотностью во всех стилях русской речи. Предложения, осложненные определительными причастными оборотами, используются, главным образом, в следующих случаях: а) в высказывании или тексте официаль-

но-делового или научного стиля, ср. *Эксперименты, проведённые в лабораториях разных стран, подтвердили правильность данной гипотезы*; б) в других стилях речи, чтобы избежать повторения слова *который*. Так, вместо предложения *\*Я читаю письмо, которое получил от товарища, который живет в другом городе* следует употребить предложение с причастным оборотом в том или в другом случае *Я читаю письмо, полученное от товарища, который живет в другом городе; Я читаю письмо, которое получил от товарища, живущего в другом городе*.

3. Для реализации определительных отношений между двумя ситуациями вместо сложного и осложненного предложений может использоваться и самый экономичный вариант — **простое предложение, распространенное определением**. В таких конструкциях определительная ситуация сворачивается и номинируется одной лексемой с функцией определения.

В функции согласованного определения выступают: прилагательные в полной форме *новый дом, новая квартира, новое письмо, новые книги*; притяжательные и указательные местоимения *мой, твой, его, её, наш, ваш, их дом; этот, тот дом*; числительные *один / первый дом*.

В качестве несогласованного определения используются существительные в форме: родительного падежа *общежитие университета, кабинет профессора, книги для чтения, шкаф для книг, ключ от аудитории*; винительного падежа с предлогом *материя в полоску, дом в четыре этажа, билет на поезд, пропуск в общежитие, плата за обучение*; дательного падежа *памятник Кольцову, подарок внучке, экзамен по грамматике, подарок к юбилею*; творительного падежа *бутерброд с сыром, диплом с отличием, девушка с голубыми глазами, лодка под парусом*; предложного падежа: *роман о любви, лекарство на спирту, женщина в халате*.

Функционирование вариантных форм согласованного и несогласованного определения в составе простого распространенного предложения имеет свои лексические, грамматические и стилистические особенности.

Существительные в роли несогласованного определения отличаются большей широтой обозначения качественных признаков актанта, в то время как сфера функционирования согласованных определений-прилагательных ограничена рядом факторов: а) от некоторых существительных соответствующие прилагательные не образуются, ср. *духи (запах духов — \*духовой запах); сочинение (план сочинения — \*сочинительный план)*; б) прилагательным и существительным выражаются разные лексические значения, ср. *конец счастья — счастливый конец; центр области — областной центр*; в) прилагательные не сочетаются с некоторыми определяемыми актантами, ср. *вопросы учителя — \*учительские вопросы, но зарплата учителей — учительская зарплата; начало весны — \*весеннее начало, но погода весны — весенняя погода*.

В номинативном аспекте данные вариантные формы различаются и оттенками семантики:

- 1) согласованные прилагательные-определения обозначают более устойчивый или обобщающий признак определяемого предмета; несогласованные существительные-определения передают временный или конкретный признак предмета (его принадлежность, происхождение, материал, назначение и т. д.), ср. *материнская любовь — любовь матери*;
- 2) существительное в форме несогласованного определения допускает возможность присоединения к нему дополнительного прилагательного-определения, а конкурирующая вариантная форма такой возможностью не обладает, ср. *стол из карельской берёзы — \*берёзовый карельский стол*.

Кроме того, существительное в функции несогласованного определения **стилистически** нейтрально, а прилагательное-определение носит разговорный оттенок, ср. *рассказы Чехова — чеховские рассказы*.

Однако при использовании простого распространенного предложения **предикативные** (модальные, видо-временные и залоговые) параметры определительной ситуации не выражаются.

Сравните в этом аспекте все три вариантные конструкции: 1) сложноподчиненное предложение *Преподаватель экзаменует студентов, которые имеют задолженности* (в придаточном предложении выражены модальность действительности, настоящее время, несовершенный вид, активный залог); 2) осложненное предложение *Преподаватель экзаменует студентов, имеющих задолженности* (в причастном обороте выражены настоящее время, активный залог); 3) простое распространенное предложение *Преподаватель экзаменует студентов с задолженностями* (компоненты предикативности не выражены).

Таким образом, при выражении определительных отношений между двумя ситуациями говорящий отдает свой выбор той или иной вариантной конструкции в зависимости от коммуникативной установки и ситуации общения. Предлагаемый нами поаспектный подход к описанию устройства и функционирования вариантных конструкций позволяет моделировать процесс этого выбора<sup>4</sup>. Выявленные данным методом различия в структуре, семантике и функционировании компонентов семантико-функционального поля могут использоваться при разработке учебных пособий по грамматике русского языка как иностранного<sup>5</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Терезова Р. М. Функциональная грамматика: блок обусловленности в современном русском языке: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 19–29.

<sup>2</sup> Крючкова Л. С. Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 464 с.

<sup>3</sup> Копров В. Ю. Аспекты сопоставительной типологии простого предложения (на материале русского, английского и венгерского языков). Воронеж: ВГУ, 1999. 160 с.

<sup>4</sup> Копров В. Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 328 с.

<sup>5</sup> *Копров В. Ю.* Вариантные формы в русской грамматике: учебное пособие для занятий с иностранными учащимися. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 136 с.

**Копров В. Ю.**

*Voronezh State University, Russia*

## **ATTRIBUTIVE SEMANTIC FUNCTIONAL FIELD IN PRACTICALLY ORIENTATED GRAMMAR**

The article describes the application of aspect-by-aspect method to the analysis of attributive semantic functional field components: complex sentences, complicated sentences with participial constructions and simple sentences with attributive word-forms.

*Keywords:* semantic-functional field; attributive relations; method of aspect-by-aspect analysis of syntactic units; complex sentence; complicated sentence; simple sentence with an attributive word-form.

## НЕТРАДИЦИОННАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА НЕКОТОРЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ (ВИД ГЛАГОЛА, ВОЗВРАТНЫЕ ГЛАГОЛЫ, ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ) С ПОЗИЦИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматриваются наиболее трудные для усвоения иностранными учащимися категории русского языка — вид глагола, возвратность и глаголы движения. Выводы, представленные в статье, базируются на идее того, что все три феномена следует рассматривать не только с точки зрения протекания действия, но и как характеристику ситуации в целом. В этом случае совершенный вид глагола легко может быть представлен как исчерпанность участия каждого из участников в событии: субъекта, самого действия или объекта (или неотъемлемого обстоятельства), а несовершенный — как название действия в любой точке протекания. Возвратные глаголы довольно легко располагаются на шкале «самостоятельности» от нулевой степени до максимально возможной. Для глаголов движения представление об охвате событием пространства дает возможность выстроить систему видовых пар и объяснить ряд трудностей, связанных с управлением и предлогами.

*Ключевые слова:* вид глагола; возвратные глаголы; глаголы движения; ситуация; событие; актанты; действие; участие в событии; пространство; распределение события в пространстве.

Цель данной статьи — предложить такую трактовку изучаемых категорий, которая, с одной стороны, в максимальной степени отражала бы суть той или иной категории, с другой — смогла бы по возможности облегчить процесс преподавания. Адресат данных записок — не столько ученый-лингвист, сколько преподаватель-практик. Научно-теоретическое обоснование предложенных выводов сведено здесь к минимуму. Читатель знакомится с трактовкой категорий русского глагола, чтобы увидеть, интересна она для него или нет. Все выводы являются следствием длительного — около 40 лет — опыта преподавания РКИ.

**1. Вид.** «Является ли вид глагола отражением особенностей протекания действия?»

Определение категории вида как категории, «обозначающей характер протекания или распределения выраженного глаголом действия во времени»<sup>1</sup>, абсолютно верно, но не совсем достаточно для преподавателя русского языка.

Исходные тезисы приведенной ниже трактовки категории вида глагола следующие: а) типологические особенности русского языка таковы, что в основе его строения лежит стремление представить в предложении ситуацию в событийном ракурсе; б) минимальная схема типичного русского предложения такова (безотносительно порядка слов): субъект (деятель, инициатор) — его участие в ситуации (действие или состояние) — объект;

в) все прочие схемы — это разного рода модификации первоначальной типичной схемы. Эти положения опираются на понятие детерминанты языка, предложенное выдающимся лингвистом XX века Г. П. Мельниковым<sup>2</sup>.

**Вид глагола — категория, прежде всего, «ситуативная», которая зависит от каждого из трех основных параметров ситуации,** а не только от характера действия. Заметим, что сам характер действия во многом определяется степенью участия партиципантов в действии и их фазовым состоянием. Нам придётся использовать не совсем удачный термин «исчерпанность», т. к. он передает суть идеи. Его смысл по-английски может быть передан выражением *to be all out*. В русском языке нам не удалось пока найти удачного эквивалента.

Обучение русскому глаголу начинается с несовершенного вида (НСВ). При этом выступает его простейшая и основная функция — просто называть действие: *Я работаю, потом гуляю, думаю, отдыхаю, потом занимаюсь дома — читаю, пишу, — оп! Устал! Ложусь спать и сплю до утра*. До момента появления совершенного вида (СВ) *устал* всё было предельно понятно: есть действие — есть для него название. И не важно, как разворачивается или разворачивалось действие. Не случайно иностранец довольно долго в процессе изучения языка использует два навязчивых глагола для всех соответствующих ситуаций — *я изучаю* и *я иду*. Здесь роль играет наличие в персональном лексиконе названия для соответствующего действия: *вчера я сначала изучал дома, потом иду в библиотеку*. Кстати, термин «общефактическое значение» не проясняет, а даже затрудняет понимание.

Основные сложности возникают при переходе к понятию СВ глагола, когда вдруг приходится (заметьте: *вдруг + приходится* — НСВ: не удивительно ли?) сравнивать внезапно появившийся СВ с понятной номинативной функцией НСВ глагола.

Как показывает опыт, общепринятые в методике объяснения СВ довольно плохо понятны иностранцу. Учащиеся пытаются найти аналоги в родном языке, но не всегда удачно. Например, в корейском языке существует разветвленная система результатов с соответствующим оформлением глагольной лексики: непосредственный результат действия в прошлом; результат действия в прошлом, который актуален в настоящее время, и т. п. Найти аналоги с предлагаемыми ему объяснениями СВ как завершенного действия, действия, имеющего результат, внезапного, мгновенного, или однократного, и — что совсем уж неправильно — как нескольких последовательных действий (см. пример выше) очень непросто. Европейцы же привыкли к перфекту, поэтому им легко понять наличие результата. И вообще **любое действие в прошлом закончено**.

Ситуативный подход к трактовке вида может изрядно упростить дело, особенно на начальном этапе, когда закладывается смысловая база для понимания грамматических категорий.



Как подчеркивалось выше, есть три параметра ситуации: субъект действия, само действие, объект действия. «Исчерпанность» может характеризовать каждый из этих трех параметров.

А. Самый простой случай — **исчерпанность объекта**.

*Я прочитал книгу.* Объект исчерпан: книга кончилась, последняя страница перевёрнута — СВ. *Он написал письмо.* Объект исчерпан: последняя точка поставлена, подпись сделана, вот готовое письмо. *Мы всё съели и выпили.* Еды и питья больше нет. Всё. Вот пустые тарелки и чашки. *Я выучил слова.* Все слова успешно перекочевали в голову. Я все знаю. Можете спросить. *Я уже посмотрел этот фильм.* Весь фильм примерно помню, знаю, о чем речь (ср. *я посмотрел телевизор* — об этом чуть ниже). И т. п. Слова-помощники: *объект закончился; посмотрите, вот готовый объект; уже знаю; больше нет объекта.* Максимально очевиден результат действия, что сближает понимание категории вида с пониманием категории перфектности, понятной учащимся.

Б. Если говорить о **субъекте**, то следует рассматривать **фазу участия субъекта в действии**. Прежде всего, это **исчерпанность участия субъекта в ситуации, субъект завершает последнюю фазу своего участия в событии**. *Я почитал книгу.* Всё, больше не хочу или не могу. *Посмотрел телевизор, поиграл, поел, попил, погулял, пообедал* и т. п. Слова-помощники: *больше не хочу, больше не могу, больше не надо.* В этой рубрике мы находим преимущественно глаголы с префиксом *-по*, смысл которого обычно неполно и даже ошибочно трактуется, как указание на действие в течение недолгого времени. Но тут же встречаем *я отдохнул*.

Фаза может быть и начальной, и тогда **субъект вступает в первую фазу своего участия в событии**: *он запел, она засмеялась, они пошли*. Тогда речь идет не об исчерпанности его участия в данном событии, а об **исчерпанности его участия в предыдущем событии или состоянии**, что тесно связывает категорию вида русского глагола с категорией результатива в других языках.

В. **Само действие**. Речь идет о таких **действиях, которые полностью исчерпали себя в ситуации и физически не могут быть продолжены в рамках данной ситуации**.

*Я встал, я сел, он повесил картину, крикнул, упал* — эти примеры являются квинтэссенцией классического представления аспектологов о совершенном виде глагола как выражении целостного, неделимого, завершенного действия, имеющего тенденцию к повторению.

Бывают такие примеры, где роль играют сразу два параметра: *я взял деньги* (исчерпанность объекта и невозможность продлить действие); *я помылся* (субъект и объект совпадают, участие субъекта и объект «исчерпаны»).

**2. Возвратные глаголы.** «Почему частица *-ся* маркирует и возвратность, и пассив, и взаимность?»

Загадочность глаголов с частицей *-ся* — одно из самых интригующих мест в семействе глагольных категорий<sup>3</sup>. Далеко не всегда возможно говорить о том, что *-ся* маркирует действие, где субъект и объект совпадают, поэтому приходится выделять собственно-возвратные, взаимовозвратные глаголы, функцию пассива и т. п.<sup>4</sup>

Вернемся к событийной ситуации с тремя составляющими. Очень коротко можно представить положение дел в следующем виде. Все глаголы, маркированные частицей *-ся* могут быть расположены на *шкале самостоятельности субъекта*. Пометим концы шкалы как 0 и 100. Слева будут расположены глаголы, где грамматический субъект ни в малейшей мере не обозначает инициатора события и не принимает никакого участия в создании события, то есть субъект является полным эквивалентом объекта. Его самостоятельность равна 0. Это и есть *классический пассив*. Дом, который строится рабочими — яркий пример такой нулевой самостоятельности. Справа же будут располагаться глаголы, которые маркируют ситуацию, в которой субъект обозначает активного инициатора действия и направляет это действие на себя как на объект. Здесь мы встретим глаголы *заниматься, одеваться, умываться и причёсываться*. Это *классическая возвратность*. Любопытно, что на этом конце шкалы появляются даже такие глаголы, которые без частицы *-ся* непереходны и могут даже не существовать без частицы *-ся*, например: *я прошёлся, он ленится, она наслаждается*.

Близка к 100 ситуация, в которой субъект и объект действия неразделимы, но существуют отдельно. Ситуация является замкнутой, и оба участника являются одновременно и субъектом (инициатором), и объектом действия: *целоваться, обниматься*. Чуть меньше 100 — глаголы типа *двигаться*, чуть больше 0 — *подвергаться*. Мы лишь обозначили идею. Выстраивать глаголы вдоль шкалы — занятие увлекательное, понятное для студентов и объясняет некоторые сложности, связанные с управлением тем или иным падежом.

### 3. Глаголы движения. «Сколько измерений в глаголе движения?»

Когда говорят об однонаправленных и неоднаправленных глаголах, то прежде всего речь традиционно идет только об особенностях протекания действия. При ситуативном подходе заметим, что активны лишь 2 компонента — субъект и собственно действие. Прямой объект отсутствует, но в качестве третьего обязательного компонента выступает пространство.

С учетом этих трех составляющих вырисовывается довольно простая, ясная и интересная картина. Глаголы типа *идти, ехать, лететь*, строго говоря, не являются однонаправленными, потому что направление движения может меняться в любую сторону. Именно поэтому традиционная трактовка смущает практически всех начинающих изучать русский язык. Как и любой глагол НСВ, глаголы типа *идти* призваны

просто называть действие, а в случае глаголов движения — назвать его в каждой точке пространства. Более-менее точным английским эквивалентом может служить выражение *to be on the way*. Эта идея наиболее очевидна в примере *когда я шёл (НСВ) в университет, я встретил (СВ) друга*. При указанной трактовке не кажется странным мирное сосуществование НСВ и СВ в единой ситуации.

Глаголы же типа *ходить, ездить, летать* называют движение в двух или трех измерениях и могут обозначать ситуацию двух типов.

**А. Иметь некоторую целевую точку движения, после которой цель и направление движения меняется.** *Я ходил в кино* — после прохождения целевой точки движение обретает новую цель и, соответственно, меняет направление. При этом наступает новый акт движения: *потом я ходил в магазин, потом ходил в библиотеку* — и так до момента «исчерпанности», пока не появится глагол *пойти* (СВ): *потом я пошёл домой*. Глаголы типа *ходить*, таким образом, сродни однократным глаголам типа *вставать*. Не случайно ряд из них можно заменить глаголом *быть* или *бывать* без потери смысла. Кстати, учащиеся на первых порах частенько считают глагольной парой сочетание *идти* — *ходить*, поскольку интуитивно чувствуют кратный характер действия в глаголе *ходить*. Важно, что в данной ситуации уместен «векторный» вопрос *куда?* И еще важно, что именно эта ситуация является самой частотной, и именно с нее, а не с глагола *идти*, следовало бы начинать вводить на занятиях глаголы движения, что послужило бы профилактикой будущих многочисленных ошибок.

**Б. Охватывать движением некоторую площадь или объём,** например: *он ходил весь день (по городу); она летала во сне (по воздуху)*. Отсутствие целевых точек ликвидирует идею кратности, и в этом случае уместен «статический» вопрос *где?* и предлог *по*, маркирующий распределение движения в определенных пределах.

Остановимся на видовых парах. По всем авторитетным источникам четкого критерия для составления видовых пар не существует<sup>5</sup>. Внесём свое предложение, которое во многом упрощает понимание системы глаголов движения.

Начнем с глаголов типа *ходить*. А) *Ходить куда* — *сходить куда, ездить куда* — *съездить куда*. Б) *Ходить где* — *походить где, ездить где* — *поездить где (по чему)*. В примерах группы А очевидна замкнутость ситуации и однократность действия, обусловленная совпадением начальной и конечной точки движения: побывать в целевой точке и вернуться обратно в исходную. Если обратиться к изложенной выше трактовке видов глагола, то это случай 3, где действие не может быть продолжено. В примерах группы Б в силу отсутствия целевой точки идея и глагольное управление изменяются. С точки зрения трактовки вида, здесь очевидна ситуация 2, где роль играет фазовое состояние инициа-

тора: *походил и устал* — больше не могу, *походил и многое повидал* — больше не надо. И тогда становится очевидной ненужность неточного временного фактора.

Перейдем к глаголам типа *идти*. Пары таковы: *идти куда* — *пойти куда*, *ехать куда* — *поехать куда* и т. п. В защиту подобного распределения видовых пар можно привести следующий аргумент. Как известно, приставочные видовые пары составляют довольно четко: для НСВ используется корень типа *ходить*, для СВ — типа *идти*, например *приходить* — *прийти*. Исключением являются префиксные формы с *по-* и *с-*. Глаголы *походить* и *пойти* не составляют пару. А глагол *сходить* в одном значении является НСВ, а в другом — СВ. *Сходить* — *сойти* (откуда?/ куда?) — видовая пара. Но *сходить куда?* (СВ) не имеет префиксной пары. *Ходить* — *сходить* и *идти* — *пойти* весьма логично вписываются в строгую систему глаголов движения.

В заключение заметим, что намеченная в данной работе нетрадиционная трактовка базовых глагольных категорий позволяет выстроить довольно простую и логичную схему работы с глаголом в иностранной аудитории.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Немченко В. Н. Грамматическая терминология. Словарь-справочник. М.: Флинта, 2011. С. 61.

<sup>2</sup> Мельников Г. П. Системная типология языков. Принципы, методы, модели / отв. ред. Л. Г. Зубкова. М.: Наука, 2003. 308 с.

<sup>3</sup> Шахматов А. А. Синтаксис русского языка. М.: Флинта: Наука, 2014. С. 635.

<sup>4</sup> Немченко В. Н. Указ.соч. С. 83–85.

<sup>5</sup> Зализняк А. А., Микаэлян И. Л., Шмелев А. Д. Русская аспектология: в защиту видовой пары. М.: Языки славянской культуры, 2015. 392 с.

**Krashevskaja N. V.**

*Moscow State University of Geodesy and Cartography (MIIGAiK), Russia*

#### **SOME UNCONVENTIONAL LINGUISTIC REPRESENTATION OF RUSSIAN VERB CATEGORIES (VERB ASPECT, REFLEXIVE VERBS, VERBS OF MOTION): TEACHING RUSSIAN AS SECOND LANGUAGE APPROACH**

The author argues that linguistic interpretation of verb aspect, reflexive verbs and verbs of motion needs to be adapted to teaching Russian to speakers of other languages. Interpretation offered in the article is based on the idea that all of the main elements forming the situation should be involved: subject (initiator) of the event, action as it is and direct object or some modifier.

*Keywords:* verb aspect; reflexive verbs; verbs of motion; Russian as second language; sentence; event; situation; actant; action space; dimensions; aspectual pair.

**ОБ ИЗМЕНЕНИЯХ  
РУССКИХ АКАДЕМИЧЕСКИХ ГРАММАТИК РУССКОГО ЯЗЫКА,  
ИЗДАННЫХ В XX ВЕКЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ СРАВНЕНИЯ ОПИСАНИЙ ПРОСТОГО  
ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РАЗНЫХ ГРАММАТИКАХ)**

В XX веке Академия наук СССР последовательно создала три грамматики русского языка, первая из которых — это грамматика русского языка (1952–1954), вторая — грамматика современного русского литературного языка (1970), последняя — русская грамматика (1980). Данная статья посвящена исследованию изменений, представленных в этих грамматиках, а также выяснению последовательности развития грамматических идей АН СССР посредством сравнения и анализа описаний простого предложения в синтаксических частях разных грамматик.

*Ключевые слова:* академическая грамматика русского языка; синтаксис; простое предложение; предикативность; структурная схема.

В XX веке в Академии наук СССР были созданы три научные описательные грамматики русского языка: «Грамматика русского языка» (гл. редактор В. В. Виноградов, 1952–1954, далее — Грамматика 1952–1954); «Грамматика современного русского литературного языка» (гл. ред. Н. Ю. Шведова, 1970, далее — Грамматика 1970); «Русская грамматика» (гл. ред. Н. Ю. Шведова, 1980, далее — Грамматика 1980). И русские грамматические традиции в трёх академических грамматиках представлены с разной степенью последовательности. Можно утверждать, что они не устарели и для научной описательной грамматики остаются не только конструктивными, но и основополагающими.

Как известно, подход к описанию простого предложения в названных грамматиках представляется по-разному. Это и является одним из самых очевидных и значительных изменений в этих грамматиках. В данной статье на материале описаний простого предложения мы попытаемся осветить идеи и изменения, представленные в академических грамматиках XX века, проанализировать причины этих изменений и выяснить последовательность развития научных грамматических идей АН СССР.

## **1. Изменения в трех академических грамматиках русского языка**

### *1.1. Понимание предикативности*

Понятие предикативности в русской синтаксической науке существует давно. За предикативностью всегда видят специфически предложенческое явление — значение, которое присуще именно предложению.

Но сама категория предикативности трактуется в лингвистической литературе весьма разноречиво.

Среди разных пониманий предикативности более широко распространено понимание В. В. Виноградова. Предикативность у Виноградова рассматривается как общее для любого предложения грамматико-семантическое значение данной синтаксической единицы. Предикативность — это совокупность таких грамматических категорий, которые определяют и устанавливают природу предложения как грамматически организованной единицы речевого общения, выражающей отношение говорящего к действительности и воплощающей в себе относительно законченную мысль<sup>1</sup>. И это «общее грамматическое значение отнесенности основного содержания предложения к действительности выражается в синтаксических категориях модальности, а также времени и лица. Именно эти категории придают предложению конкретность и актуальность основного средства общения. В конкретном предложении значения лица, времени, модальности устанавливаются с точки зрения говорящего лица. Но сама эта точка зрения определяется объективным положением говорящего лица в момент речи по отношению к собеседнику и к выражаемому в предложении кусочку действительности»<sup>2</sup>.

В Грамматике 1970 принято понимание предикативности как такой категории, которая «делает предложение предложением»; принят и тезис о сложности, комплексности этой категории<sup>3</sup>. В отличие от определения предикативности в работах В. В. Виноградова, предикативность определяется здесь как «выражаемое специальными грамматическими средствами нерасчлняемое значение объективной модальности и синтаксического времени»<sup>4</sup>. В Грамматике 1980 Н. Ю. Шведова также пишет: «Грамматическим значением каждого предложения является предикативность, т. е. выраженная специально для этого предназначенными формальными средствами отнесенность сообщаемого в тот или иной временной план (значение объективной модальности и синтаксического времени)»<sup>5</sup>. Из этого видно, что, как в Грамматике 1970, так и в Грамматике 1980, из числа категорий, формирующих предикативность, оказывается выведенной категория лица.

Такое определение предикативности вызывает несогласие и критику со стороны ряда синтаксистов, опирающихся в своих исследованиях на концепцию В. В. Виноградова. Сравнивая различие между определениями предикативности В. В. Виноградова и Н. Ю. Шведовой, ученые считают, что каждое предложение так или иначе входит в соотношение «личность / безличность», что соотносит высказывание с окружающей действительностью именно и только говорящее лицо, оно же и «формирует предикативность»<sup>6</sup>. При непосредственном обмене мнениями, в научных спорах говорилось также, что выведение категории лица за пределы предикативности не согласуется с пониманием модальности

в философском смысле этого термина: модальность здесь обязательно предлагает наличие субъекта как носителя отношения. Утверждается, что определение предикативности в Грамматике 1970 обедняет эту категорию и влечет за собой устранение из предложения позиции субъекта и говорящего лица<sup>7</sup>.

По сути эти разногласия связаны с исходной точкой описания предложения. В Грамматике 1970 и Грамматике 1980 Н. Ю. Шведовой сделана попытка разделить понятия «предложение как абстрактный грамматический образец» (структурная схема) и «предложение как данность» (реализация этого образца). Предикативность принадлежит уже самой структурной схеме предложения: это ее грамматическое значение. Это значение формируется взаимодействием только синтаксического времени и объективной модальности — категориями неразделимыми, неразрывными и обязательно присутствующими во всяком предложении, построенном по абстрактному грамматическому образцу<sup>8</sup>. С точки зрения Шведовой, синтаксис предложения в описательной грамматике ставит своей целью прежде всего дать полный перечень действующих грамматических образцов как минимальных структур, на которые так или иначе ориентировано бесконечное количество высказываний как единиц речи. К организации этих грамматических образцов говорящий не имеет отношения<sup>9</sup>. Выведение категории лица за пределы предикативности дало возможность Н. Ю. Шведовой добиться своей цели: граница выделения структурной схемы как предикативного минимума четка, количество схем предложений, представленное ею, ограничено.

### *1.2. Понимание простого предложения*

В. В. Виноградов пишет: «предложение — это грамматически оформленная по законам данного языка целостная единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли. В предложении выражается не только сообщение о действительности, но отношение к ней говорящего. Язык как орудие общения и обмена мыслями между всеми членами общества пользуется предложением как основной формой общения... Каждый конкретный язык обладает своей системой средств построения предложения как предельной целостной единицы речевого общения»<sup>10</sup>. Ученый считает, что два основных грамматических признака предложения в русском языке — это интонация сообщения и предикативность<sup>11</sup>.

Интересно отметить, что В. В. Виноградов не дает четкое понятие простому предложению в Грамматике 1952–1954. Лишь отличая его от сложного предложения, учёный указывает, что «простое предложение, независимо от наличия в нем однородных членов, объединено общностью, единством своего предикативного ядра. Ведь даже в предложении с несколькими однородными сказуемыми сказуемые эти относятся



к единому, общему для всех них подлежащему. Различие между простым и сложным предложениями — структурное. Простое предложение организуется посредством единой концентрации форм выражения категорий времени, модальности и лица; в сложном предложении может быть несколько органически связанных друг с другом конструктивных центров этого рода»<sup>12</sup>. Это значит, что в Грамматике 1952–1954 описание простого предложения исходит из главных членов предложения (подлежащее и сказуемое), по которым разделяются двусоставные предложения, состоящие только из главных членов, и односоставные предложения, состоящие только из главного члена.

В Грамматике 1970 впервые принято моделирования предложения, введено понятие структурной схемы предложения. Простое предложение — это самостоятельная единица сообщения, грамматическим значением которой является предикативность, а формой — минимальная структурная схема с принадлежащей ей системой собственно грамматических средств для выражения синтаксических времен и наклонений<sup>13</sup>. Из этого видно, что в Грамматике 1970 компоненты структурной схемы предложения являются главными членами предложения. В то же время и здесь сохраняется традиционное учение о главных членах, при котором разделяются двусоставные структурные схемы предложения, состоящие только из главных членов, и односоставные структурные схемы предложения, состоящие только из главного члена.

По мнению Н. Ю. Шведовой в Грамматике 1980, «простое предложение — это такое высказывание, которое образовано по специально предназначенной для этого предложения структурной схеме, обладает грамматическим значением предикативности и своей собственной семантической структурой, обнаруживает эти значения в системе синтаксических форм (в парадигме предложения) и в регулярных реализациях и имеет коммуникативную задачу, в выражении которой всегда принимает участие интонация»<sup>14</sup>. См. также: «Каждое простое предложение как грамматическая единица имеет предикативную основу, т. е. построено по тому или иному отвлеченному образцу»<sup>15</sup>. Она дальше отмечает, что «формы слов, организующие предикативную основу предложения как минимальный грамматический образец его построения, называются компонентами предикативной основы (структурной схемы) предложения. В предложении такие компоненты представляют собою его главные члены, его предикативный центр»<sup>16</sup>. В соответствии с этим пониманием в структурную схему вводятся лишь те компоненты предложения, которые образуют его предикативный минимум. Таким образом, в Грамматике 1980 по количеству компонентов, образующих структурную схему, выделяются двухкомпонентные и однокомпонентные предложения. Хотя здесь все же принят термин «главные члены предложения», содержание его в разных грамматиках понимается по-разному.

### *1.3. Учение о структурной схеме предложения*

С конца 60 годов прошлого века в русской синтаксической науке появился новый вид описания формальной и семантической организации предложения, который основан на понятии структурной схемы или семантической структуры — отвлеченного образца, состоящего из минимума компонентов, необходимых для построения предложения. Этот вид описания предложения первоначально реализовался Н. Ю. Шведовой в Грамматике 1970, потом — в Грамматике 1980.

Термин «структурная схема предложения» тесно связан с понятием простого предложения в Грамматике 1970. Понятие «структурная схема простого предложения» близко к нераспространенному предложению в русской грамматической традиции. Однако эта близость не означает совпадения, так как критерии разграничения структурных схем простого предложения иные, чем традиционные критерии разграничения «типов простого предложения». «Структурная схема простого предложения — это тот принадлежащий языковой системе отвлеченный образец, который предназначен для того, чтобы, будучи наполнен конкретным лексическим материалом, функционировать в качестве минимальной относительно самостоятельной единицы сообщения. Все структурные схемы простого предложения современного русского языка могут быть перечислены закрытым списком»<sup>17</sup>.

Н. Ю. Шведова считает, что «простое предложение как особая синтаксическая единица имеет еще и только ему принадлежащие существенные языковые характеристики. Это: 1) наличие в грамматической основе предложения некоего отвлеченного формального образца (предикативной основы или структурной схемы предложения), специально предназначенного языком для построения относительно законченной единицы сообщения, причем по этому образцу может быть построено неограниченное количество конкретных предложений одинаковой формальной структуры; 2) наличие иерархически связанных друг с другом языковых значений, вносимых как самим этим образцом, так и его взаимодействием с лексической семантикой тех слов, которые при образовании конкретного предложения заполняют синтаксические места в этом образце; 3) способность к таким формальным изменениям, которые не свойственны другим видам высказываний или обнаруживаются у них нерегулярно; 4) свои правила распространения; 5) возможности такого размещения частей, которое позволяет показать соотношение информативно более важного и менее важного, т. е. актуализировать информативный центр высказывания»<sup>18</sup>.

По мнению Н. Ю. Шведовой в Грамматике 1980: «Предикативная основа (структурная схема) простого предложения — это имеющий свою формальную организацию и своё языковое значение синтаксический образец, по которому может быть построено отдельное нераспространен-

ное (элементарное) предложение»<sup>19</sup>. На основании такого понимания в структурную схему не входят компоненты предложения, т. е. все присловные распространители, в том числе не входят в схему и те обязательные присловные распространители, без которых предложение не может быть независимым от контекста минимальным сообщением.

По мнению Н. Ю. Шведовой, ее учение о структурной схеме предложения строится на шести основных пунктах: 1) формальное устройство схемы; 2) парадигматические свойства построенных по этой схеме предложений; 3) система регулярных реализаций; 4) правила распространения; 5) семантика схемы; 6) порядок слов. Все они дополняют друг друга и образуют относительно целостную систему структурной схемы предложения.

Отсюда видно, что построение предложения по структурной схеме, представленной Н. Ю. Шведовой, является сложным процессом. Во многих случаях непосредственное лексическое заполнение позиций необходимых компонентов структурной схемы не дает реального предложения, способного быть номинацией события и коммуникативной единицей.

Формальное устройство схемы, парадигматические свойства построенных по этой схеме предложений, система регулярных реализаций, правила распространения совместно обогащают формальную организацию данного предложения. Семантика этой схемы различается по комплексу признаков — собственно грамматических (способы выражения субъекта, система регулярных реализаций, парадигма предложения, синтаксико-смысловые отношения с другими грамматическими типами предложения) и лексических (лексическая семантика слов, занимающих позиции компонентов схемы)<sup>20</sup>. В зависимости от конкретной коммуникативной задачи одно и то же предложение может приобретать разный порядок слов и разное место фразового ударения. Таким образом, совместное действие этих шести пунктов организует реальное предложение, способное быть номинацией события и коммуникативной единицей: со статической стороны данное предложение обладает грамматическим значением предикативности и своей собственной семантической структурой, а с динамической стороны оно может выполнять коммуникативную функцию.

## 2. Общность грамматик АН СССР

Следует отметить, что создание научных описательных грамматик, отражающих состояние языка и состояние науки о языке своего времени, всегда было одной из главных задач российской (советской) Академии наук. Бесспорно, три грамматики — достижения коллективного труда, демонстрирующие уровень развития грамматической науки в определенный период. Более того, академические грамматики сложились как особый научный жанр со своими чертами и приобрели самостоятельные и устойчивые традиции, основной из которых следует считать общий структурно-семантический принцип описания «от формы до значения».

По мнению Н. Ю. Шведовой, « к числу таких традиций относится реализация идей о неоднородной организации грамматического строя и о постоянных и разнонаправленных межуровневых связях; о взаимосвязанности всех основных категорий внутри грамматического строя и разнонаправленной связи самого грамматического строя с другими сторонами языковой системы; о наличии в грамматике своих собственных, только ей принадлежащих категорий и о неправомерности смешения категорий грамматики с категориями других интеллектуальных сфер, прежде всего — с категориями логики; о достаточности языковых единиц для их собственного истолкования; о потенциальной полисемии языкового знака и о неоднозначности формы; о необходимости постоянного внимания к живым языковым процессам, к тенденциям развития языка»<sup>21</sup>. Эти традиции нужно хранить, развивать и приумножать. В то же время еще нужно помнить о том, что наука не стоит на месте, что самые методы лингвистической работы постоянно улучшаются. Все это предоставляет возможность дальше совершенствовать научную грамматическую систему, создавать инновационные теоретические работы, убедительно объяснять реальное состояние развития грамматической науки.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Синтаксис. Введение // Грамматика русского языка / Ред. коллегия: В. В. Виноградов, Е. С. Истрина, С. Г. Бархударов. Т. 2. Ч. 1. М.: Издательство АН СССР, 1954. С. 76.

<sup>2</sup> Там же. С. 80.

<sup>3</sup> Шведова Н. Ю. Русский язык. Избранные работы. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 144.

<sup>4</sup> Грамматика современного русского литературного языка / Ин-т русского языка АН СССР. Гл. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1970. С. 542.

<sup>5</sup> Синтаксис. Введение // Русская грамматика / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. Т. 2. М.: Наука, 1980. С. 10.

<sup>6</sup> Теоретические проблемы синтаксиса современных индоевропейских языков. Тезисы докладов. Л., 1971. С. 35.

<sup>7</sup> Шведова Н. Ю. Указ. соч. С. 145.

<sup>8</sup> Там же. С. 150.

<sup>9</sup> Там же. С. 153.

<sup>10</sup> Синтаксис. Введение // Грамматика русского языка / Ред. коллегия: В. В. Виноградов, Е. С. Истрина, С. Г. Бархударов. Т. II. Ч.1. М.: Издательство АН СССР, 1954. С. 65.

<sup>11</sup> Там же. С. 76.

<sup>12</sup> Там же. С. 99.

<sup>13</sup> Шведова Н. Ю. Указ. соч. С. 153.

<sup>14</sup> Простое предложение // Русская грамматика / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. Т. 2. М.: Наука, 1980. С. 89–90.

<sup>15</sup> Там же. С. 85.

<sup>16</sup> Там же. С. 85.

<sup>17</sup> Шведова Н. Ю. Указ. соч. С. 154.

<sup>18</sup> Простое предложение // Русская грамматика / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. Т. 2. М.: Наука, 1980. С. 84.

<sup>19</sup> Там же. С. 84–85.

<sup>20</sup> Современный русский язык. Синтаксис / Под ред. В. А. Белошапковой. М.: Азбуковник, 1999. С. 766.

<sup>21</sup> Шведова Н. Ю. Указ. соч. С. 21.

**Ning Qi**

*School of Foreign Languages at Peking University, China*

**CHANGE AND DEVELOPMENT OF RUSSIAN RAS GRAMMAR IN THE 20<sup>TH</sup> CENTURY:  
A COMPARATIVE STUDY OF SIMPLE SENTENCE DESCRIPTION IN SYNTAX**

The author argues that Russian Academy of Sciences has published 3 grammar books successively in the 20<sup>th</sup> century. The first one was “Russian Grammar” (1952–1954), its chief editor being the well-known linguist V. V. Vinogradov. The second (1970) and the third (1980) ones were both chiefly edited by the renowned linguist N. Ju. Shvedova. In this paper the author compares and analyzes the changes that happened to the description of simple sentences through years in the syntax part of the three grammar books, seeking to shed light on the trajectory and outline of the development and change of ideas in standard Russian grammar during the 20<sup>th</sup> century, thus coming to a more comprehensive conclusion.

*Keywords:* RAS grammar; syntax; simple sentence; predicativity; structure schema.

**Орлова Ольга Евгеньевна**

*Средняя общеобразовательная  
школа № 13 г. Серпухов, Россия*

*olgaeorlova@gmail.com*

**Троц Дарья Андреевна**

*Московский государственный  
областной университет, Россия*

*dar83savostina@gmail.com*

## **БЕЗЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ГОВОРЯЩЕГО (НА ПРИМЕРЕ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С МОДАЛЬНО-СУБЪЕКТИВНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ / НЕЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ ДЕЙСТВИЯ С ИНФИНИТИВНЫМ ПРЕДИКАТОМ)**

В статье рассмотрен функционально-смысловой и экспрессивный потенциал безличных предложений с модально-субъективным значением целесообразности / нецелесообразности действия, репрезентируемых инфинитивными глагольными формами в составе главного члена. Проанализированы приоритетные способы выражения субъективности, а также грамматические средства рационального и эмоционального начала в исследуемых конструкциях.

*Ключевые слова:* безличность; модально-субъективное значение; целесообразность; нецелесообразность; субъект.

В настоящее время научный интерес к безличным предложениям возрастает. Они «отнюдь не есть остатки чего-то убывающего в языке, а наоборот, нечто всё более и более растущее и развивающееся»<sup>1</sup>.

Безличные предложения с инфинитивным предикатом, являющиеся предметом исследования в данной статье, представляют собой переплетение рационального и эмоционального начал, выступают грамматическим средством субъективности речи и, как следствие, отражением языковой картины мира говорящего. Широкая палитра «модальных колебаний»<sup>2</sup> обуславливает продуктивность таких синтаксических конструкций как в художественной, так и в разговорной речи. «Существенным элементом категории модальности является «модальность предиката» (В. В. Виноградов), то есть противопоставление форм сказуемого (или главного члена односоставных предложений) по частным модальным значениям (возможности, желательности, долженствования, целесообразности и т. п.)»<sup>3</sup>.

Посредством безличных предложений с инфинитивным предикатом возможно выразить модально-субъективные значения целесообразности / нецелесообразности, необходимости / отсутствия необходимости,

вынужденности / отсутствия вынужденности действия, желательности, предположительности и др.

Структура предикативного центра аналитическая. Независимое действие выражается инфинитивной глагольной формой в составе главного члена, а грамматическое значение заключено во вспомогательном глагольном компоненте.

Непосредственно модальное значение **целесообразности** действия репрезентируется посредством конструкции *стоило (стоит) + инфинитив*. Данный глагол передаёт наличие смысла производимого действия. С отрицательной же частицей предложение получает модальное значение **нецелесообразности** и, как правило, имеет оттенок побуждения к прерыванию не имеющего смысла действия (*не стоило (не стоит) + инфинитив*).

Способность безличных конструкций отражать действительность без прямого привлечения внимания к субъекту, передавать как бы стороннее отношение к ситуации определяет их востребованность в речи. Однако важно помнить, что «грамматическая бессубъектность не может отождествляться с семантической бессубъектностью, абсолютно бессубъектно лишь ограниченное число безличных структур»<sup>4</sup>. Так, в анализируемом нами типе безличных предложений с модально-субъективным значением целесообразности / нецелесообразности действия есть прямое или косвенное указание на субъект:

*Стоило мне только махнуть рукой, и любой из них, красивейший, прекраснейший лицом и породой, стал бы моим супругом* (Н. Гоголь).

В результате анализа богатого иллюстративно-языкового материала мы обнаружили наиболее приоритетные модели, а именно — дативно-субъектные конструкции.

Преобладают предложения с дативом, выраженным собственными и нарицательными именами существительными:

*Стоило человеку потерять ее уважение, — а суд произносила она скоро, часто слишком скоро, — и уж он переставал существовать для нее* (И. Тургенев); *Неимоверных усилий стоило Николке разбудить Мышлаевского* (М. Булгаков); *Вести под руку Александру Павловну доставляло, по-видимому, большое удовольствие Константину Диомидычу; он выступал маленькими шагами, улыбался, а восточные глаза его даже покрылись влагой, что, впрочем, с ними случалось нередко: Константину Диомидычу ничего не стоило умилиться и пролить слезу* (И. Тургенев).

Активно употребляются в роли датива местоимения различных рядов:

*Он видел, что ему, выбравшись из бурьяна, стоило перебежать поле, за которым чернел густой терновник, где он считал себя безопасным и, пройдя который, он, по предположению своему, думал встретить дорогу прямо в Киев* (Н. Гоголь); *Стоило только всякому вспомнить как сам был ребенком* (Ф. Достоевский); *Стоит нам продержаться неделю — и нам на немцев наплевать* (М. Булгаков).



Указание на субъект действия может присутствовать в контексте  
1) непосредственно:

*Разговор коснулся болезни, смеялись над ней, восхваляли шутивным тоном супружескую самоотверженность Веры Павловны, чуть-чуть не растроившей своего здоровья тревогою из-за того, чем не стоило тревожиться (Н. Чернышевский); Собственно, для него не предстояло никаких препятствий: стоило вытребовать паспорт, — но как быть с Еленой? (И. Тургенев)*

и 2) опосредованно:

*Неужели стоило несколько минут думать о том, начинать или не начинать такое важное дело? (Н. Чернышевский).*

В примерах второго типа субъектность поддерживается семантикой инфинитива: глаголы типа *захотеть, взглянуть, думать* предполагают лицо в качестве деятеля.

Безличные предложения с опосредованным указанием на субъект в основном носят императивный характер и репрезентируют семантику побуждения к какому-либо действию с рекомендацией его исполнения как целесообразного и полезного:

*Стоит только взглянуть, каких розовых и увесистых купидонов носят и вводят за собой тамошние матери (И. Гончаров).*

Таким образом, дативно-субъектные конструкции способны передавать отношение говорящего к высказыванию, несмотря на безличность конструкции демонстрировать его вовлеченность в ситуацию, его участие в картине происходящего и даже оценку. Как, например, в предложении:

*И переехать что за штука? Стоит захотеть! (И. Гончаров).*

Модальность целесообразности / нецелесообразности действия имеет более частные значения, поддерживаемые общим контекстом.

- 1) 'надо/не надо, следует/не следует, будет/не будет полезно, имеет/не имеет смысл, важно/неважно': — *Экая бестолочь! — заключила Лизавета Прокофьевна, бросая назад записку, — не стоило и читать. Чего ты ухмыляешься? (Ф. Достоевский);*
- 2) 'достаточно/недостаточно только этого, требуется/не требуется только это; незначительные усилия': *Стоит нам продержаться неделю — и нам на немцев наплевать (М. Булгаков).*

Безличные предложения с модально-субъективным значением целесообразности/ нецелесообразности действия, репрезентируемые аналитической формой с инфинитивом, обладают грамматической гибкостью:

- сочетаются со смысловыми частицами: *Стоило мне только махнуть рукой, и любой из них, красивейший, прекраснейший лицом и породю, стал бы моим супругом (Н. Гоголь); Стоило только всякому вспомнить как сам был ребенком (Ф. Достоевский).* Ограничительная частица *только* поддерживает семантику главного члена безличного предложения, подчеркивает минимальные усилия деятеля в достижении цели;

- сочетаются с наречиями градуального характера: *Он даже попробовал заступиться за них, но, по обыкновению, сделал это нерешительно и вяло, так что молодой хозяйке почти не стоило никакого труда устоять на своем* (М. Салтыков-Щедрин);
- могут формировать вопросительные предложения с частицей *ли*: *Стоит ли об этом думать?* (разг.);
- могут входить в структуру сложного предложения: *Стоило ей выйти в коридор, Ланговой следовал за ней, как тень* (А. Фадеев).

Богатый грамматический и функциональный потенциал безличных предложений с модально-субъективным значением целесообразности / нецелесообразности действия, репрезентируемых аналитической формой с инфинитивом, обуславливает их активное употребление в речи. Данные конструкции справедливо отнести не только к сфере рационального в русском языке, но и к области эмоционального, поскольку они способны передавать субъективную модальность, выражать отношение говорящего к действительности, демонстрируя его картину мира в целом, без прямого указания на агенса формировать у слушателя (читателя) представление о нем.

Широкий спектр модальных значений безличных предложений определяет перспективы дальнейшего исследования данных конструкций и подтверждает их продуктивность в языке и речи.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Учпедгиз, 1938. С. 318.

<sup>2</sup> Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 3-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1986. С. 606.

<sup>3</sup> Лекант П. А. К вопросу о модальных разновидностях предложения // Очерки по грамматике русского языка. М.: Издательство МГОУ, 2002. С. 105.

<sup>4</sup> Петров А. В. Безличность как семантико-грамматическая категория русского языка: монография. Архангельск: Поморский университет, 2007. С. 25.

**Orlova O. E.**

*Serpukhov Secondary School № 13, Russia*

**Trots D. A.**

*Moscow State Regional University, Russia*

#### IMPERSONAL SENTENCES AS A REFLECTION OF THE LINGUISTIC PICTURE OF THE SPEAKER'S WORLD: ON THE EXAMPLE OF IMPERSONAL SENTENCES WITH A MODALLY SUBJECTIVE MEANING OF EXPEDIENCY / INEXPEDIENCY OF ACTION WITH AN INFINITIVE PREDICATE

The article discusses the functional-semantic and expressive potential of impersonal sentences with a modal-subjective meaning of expediency / in expediency of action represented by infinitive verb forms in the principal part of the sentence. The priority ways of expressing subjectivity, as well as grammatical means of rational and emotional beginnings in the studied structures are analyzed.

*Keywords:* impersonality; modal and subjective value; expediency; in expediency; subject.

## СЕГМЕНТ И ПАРЦЕЛЛЯТ КАК СИНТАКСИЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ СЛОВОФОРМ (ФРАГМЕНТ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ)

Сегмент и парцеллят — сложные для восприятия инофонами синтаксические позиции словоформ, участвующие в выражении субъективных смыслов. Обе позиции выделяются по отношению к базовой части: сегмент обычно ей предшествует, а парцеллят следует за ней. Сегментированная синтаксическая конструкция (именительный темы) и парцелляция являются важными грамматическими механизмами, которые позволяют субъекту речи в соответствии с коммуникативной целеустановкой адекватно выразить ту или иную мысль.

*Ключевые слова:* синтаксические позиции; парцеллят; парцелляция; именительный темы; сегмент.

Сегмент и парцеллят — сложные для восприятия инофонами синтаксические позиции словоформ, участвующие в выражении субъективных смыслов. Обе позиции выделяются по отношению к базовой части. Однако парцеллят обычно следует за ней, а сегмент, как правило, ей предшествует. Парцеллят — интонационно изолированная словоформа, присоединяемая при парцелляции к базовой части высказывания:

*Премия Пастернак всё-таки получил. Посмертно; Нужны деньги. Срочно!; 19-го я уже в Москве! Почти...*

Сегмент в составе сегментированной синтаксической конструкции (или конструкции «именительный темы») — интонационно изолированная позиция словоформы существительного (реже — других категориальных классов) в именительном падеже, обозначающего актуальное для субъекта речи понятие, о котором говорится в базовой части:

*Интернет и телефон: безлимитно, просто, вместе; Незаконно установленные киоски. Их снесут за два месяца; Наречие: может ли у него быть парадигма?*

Принято считать, что парцелляция и именительный темы — стилистические фигуры речи, которые широко используются в письменных художественных и публицистических текстах как средства образности, позволяющие усилить смысловые и экспрессивные оттенки значений высказывания<sup>1</sup>. Наша цель — доказать, что функции данных синтаксических позиций словоформ гораздо шире. Лингвистический анализ реальной коммуникации на значительном материале свидетельствует о том, что парцелляция и сегментированная синтаксическая кон-

струкция (высказывания с «именительным темы») являются не только и не столько стилистическими приёмами и средством изобразительности, сколько важнейшими грамматическими и коммуникативными механизмами текстообразования, которые позволяют субъекту речи в соответствии с собственной коммуникативной целеустановкой адекватно выразить ту или иную мысль.

Описание синтаксических позиций неразрывно связано с понятием парадигматики русского слова, у которого (то есть у словоформы, синтаксемы, лексемы) помимо морфологической, словообразовательной, лексической, контекстуальной и прочих парадигм имеются также позиционная и актуализационная парадигмы. Позиционная парадигма слова представляет собой совокупность всех его синтаксических позиций<sup>2</sup>. Членом позиционной парадигмы и является парцеллят. Сам термин *синтаксическая позиция* реализует как минимум три лексико-семантических варианта (ЛСВ). Каждый из них отражает те или иные аспекты употребления словоформ в письменной и устной речи.

ЛСВ *синтаксическая позиция-1* характеризует место словоформ, семантически связанных между собой, по отношению друг к другу, а также позицию синтаксем в семантической структуре высказывания. Так, различают самостоятельное функционирование словоформы (это позиция вне предложения, точнее позиция синтаксемы, формирующей однословное предложение) и её позицию в составе предложения. Здесь (в составе предложения) синтаксема способна занимать либо присловную позицию в качестве компонента структуры словосочетания, либо неприсловную в качестве компонента структуры предложения. Позиция присловная бывает при тех или иных категориальных классах — при глаголе, при существительном, при прилагательном, при числительном, при местоимении, при наречии, при компаративе и т. д. Позиция неприсловная определяется по отношению к так называемой предикативной паре: это позиция логического субъекта или логического предиката.

Рассматриваемый нами парцеллят представляет собой синкретичный синтаксический феномен, в котором соединены черты двух позиций — присловной и неприсловной — вне предложения с распространяемым компонентом:

*Поставленные цели и желания сбываются. Всегда.*

Здесь, с одной стороны, словоформа *всегда* находится вне предложения *Поставленные цели и желания сбываются*. С другой стороны, очевидна грамматическая зависимость наречия *всегда* от глагола *сбываются*: это присловная приглагольная позиция словоформы *всегда*.

ЛСВ *синтаксическая позиция-2* — место словоформы в формальной структуре высказывания как члена предложения<sup>3</sup>: подлежащего, сказуемого, определения, дополнения, обстоятельства. Что касается парцеллята, то очевидны грамматические запреты на постановку в эту синтаксиче-

скую позицию главных членов как необходимых компонентов структуры предложения. Ср. некорректность в позиции парцеллята подлежащего:

*\*У нас часто идут. Дожди; \*Очень увлекается танцами. Ольга; \*Совсем забыл о встрече. Я. Или сказуемого: \*У нас дожди часто. Идут; \*Ольга танцами. Очень увлекается; \*Я совсем о встрече. Забыл.*

В отличие от главных, второстепенные члены предложения способны свободно становиться в позицию парцеллята, поскольку не являются необходимыми в структуре предложения и могут нуждаться в дополнительном выделении. Обстоятельство в позиции парцеллята проиллюстрируем уже приведёнными выше примерами:

*Премия Пастернак всё-таки получил. Посмертно; Поставленные цели и желания сбываются. Всегда.* Определение в позиции парцеллята: *Шёл дождь. Проливной; Мне наконец-то шили костюм. Красивый. Тёмно-синий. В поло-сочку; Мы любовались движениями наших синхронисток. Грациозными и слаженными.* Дополнение в позиции парцеллята: *После ссоры с женой Григорий лишился многого из того, к чему так привык. Заботы. Ласки. Вкусного завтрака; Свою тайну Олег мог поведать только Наталье. Жене. Коллеге. Другу.*

ЛСВ синтаксическая позиция-3 — место словоформы в коммуникативной структуре предложения, связанное с его актуальным членением: фокус темы, атоническая тема, фокус ремы, диктальная рема, модальная рема, атоническая рема, парентеза<sup>4</sup> (ср. понятие коммуникативной роли в работах Т. Е. Янко<sup>5</sup>). Совокупность всех возможных синтаксических позиций-3 словоформы составляет её актуализационную парадигму — полную или дефектную (неполную). При дефектной парадигме словоформы тяготеют либо к слабым тематическим или парентетическим, либо к сильным тематическим позициям.

К слабым коммуникативным позициям атонической темы или парентезы тяготеют, например, частицы:

*У Ивановых всего одна комната.*

Ср. невозможность или неестественность:

*\*У Ивановых одна комната всего.*

Однако парцелляция как лингвистический механизм текстообразования создаёт условия для преодоления языковых запретов, так как позволяет актуализировать, рематизировать коммуникативно релевантный (значимый) компонент высказывания:

*У Ивановых одна комната. Всего.*

Парцелляция представляет собой средство выделения, усиления важной для субъекта речи информации.

Сравним аналогичные примеры с наречиями. Сомнительно:

*Новый Арбат носить не будут пока* (ср. нормативное: *Пока Новый Арбат / носить не будут*);

невозможно:

*\*Счастливым обладателем участка может стать каждый теоретически (ср. нормативное: Счастливым обладателем участка / теоретически может стать каждый).*

Однако отмечены парцеллированные употребления типа:

*Новый Арбат сносить не будут. Пока...; Счастливым обладателем участка может стать каждый. Теоретически. (А практически в городе в 200–300 тысяч жителей количество наделов не превышает и ста).*

Здесь вынесен в позицию парцеллята член, который в норме не способен встать в позицию ремы, а может занять позицию или фокуса темы, или парентезы.

В позицию парцеллята говорящий ставит элементы, которые стоят в различных *синтаксических позициях-З*, в том числе в парентезе. Они не способны нести на себе центр ИК и, следовательно, не могут быть интонационно выделены в составе базового предложения. Тогда говорящий вынужден вычленить необходимый элемент из состава исходной конструкции, создавая новый рематический центр. К таким единицам помимо наречий относятся также прилагательные. Ср. неотмеченность:

*\*Мы любовались грациозными движениями наших синхронисток.*

При необходимости рематизировать определения в моделях с глаголами каузированного состояния-отношения типа *любоваться* их приходится парцеллировать:

*Мы любовались движениями наших синхронисток. Грациозными и слаженными.*

Другой нетривиальной синтаксической позицией является сегмент в составе конструкции «именительный темы». Это существительное в именительном падеже, называющее предмет или лицо с целью вызвать представление о них. Такая падежная форма интонационно обычно выделяется в изолированную синтаксическую единицу, за которой следует предложение, тематически с ним связанное. Отметим, что в учебной литературе и словарях даётся лишь определение, толкование термина (в составе статьи об именительном падеже), функционирование же данного механизма не рассматривается и не описывается. Однако частотность употребления именительного темы в научных и публицистических текстах свидетельствует о том, что структурное описание данного явления дать необходимо.

«Именительный темы» — в каком-то смысле противоположное по отношению к парцелляции явление. Если парцелляция — это средство создания в высказывании нового рематического центра, то сегмент маркирует тему высказывания, называя субъект или объект. Сегмент обычно выделяется в изолированную синтаксическую единицу, за кото-

рой следует базовая часть, тематически с ним связанная. При этом в ней обязательно наличие местоимения или его субститута, выполняющего анафорическую функцию. Приведём конкретные примеры:

*Незаконно установленные киоски. Их снесут за два месяца; Лес. Это место полно жизни и своего особого тихого очарования; Море. Его таинственная глубина завораживает.*

Анафорическую функцию в составе базовой части способны выполнять личные, притяжательные и указательные местоимения.

Механизм «именительный темы» нередко используется в научной и публицистической речи в качестве заголовков:

*Вводное слово: может ли оно считаться частью речи?; Прецедентные феномены в журнальных заголовках: лингвистический и социокультурный анализ; Промышленность: вредит ли она экологии?; Женщина. Она остаётся загадкой для мужчин.*

На письме конструкция «именительный темы» оформляется с помощью различных знаков препинания, которые маркируют границу между сегментом и последующим контекстом: это могут быть точка, восклицательный или вопросительный знаки, многоточие, тире и двоеточие. В устной, звучащей речи здесь ключевую роль играет интонация.

Таким образом, парцелляция и сегментированная синтаксическая конструкция («именительный темы») — это грамматические и коммуникативные механизмы текстообразования, позволяющие, в частности, с помощью препозитивного и постпозитивного по отношению к базовой части элемента актуализировать важный для говорящего или пишущего компонент высказывания, снимающий существующие языковые запреты на постановку в ту или иную синтаксическую позицию различных словоформ.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. М.: Просвещение, 1985. 399 с.; Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. 696 с.; Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. М.: Флинта-Наука, 2003. 840 с.

<sup>2</sup> Панков Ф. И. Опыт функционально-коммуникативного анализа русского наречия: на материале категории адverbальной темпоральности. М.: МАКС Пресс, 2008. 448 с.

<sup>3</sup> Всеволодова М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. М.: УРСС, 2017. 656 с.

<sup>4</sup> Всеволодова М. В., Панков Ф. И. К вопросу о категориальном характере актуального членения и его роли в русском высказывании. Статья первая. Общие проблемы // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 2008. № 6. С. 9–33; Всеволодова М. В., Панков Ф. И. К вопросу о категориальном характере актуального членения и его роли в русском высказывании. Статья вторая. Коммуникативная парадигма слова // Вестник Московского университета. Сер. 9: Филология. 2009. № 1. С. 9–33.

<sup>5</sup> Янко Т. Е. Обстоятельства времени в коммуникативной структуре предложения // Логический анализ языка. Язык и время / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко. М., 1997. С. 281–296.



**Pankov F. I.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

**SEGMENT AND PARCEL AS SYNTACTIC POSITIONS OF WORD FORMS: A FRAGMENT OF A LINGUODIDACTIC MODEL OF RUSSIAN GRAMMAR**

The author argues that segment and parcel are syntactic positions of word forms that participate in the expression of subjective meanings, which are difficult to understand by foreigners. Both positions are allocated in relation to the base part: the segment usually precedes it, and the parcel follows it. Segmented syntactic construction (lexical nominative) and parceling are important grammatical mechanisms that allow the subject of speech to adequately express a particular thought in accordance with the communicative purpose.

*Keywords:* syntactic positions; parcel; parceling; lexical nominative; segment.

Саньярова Найля Смадыяровна,  
Тулелуп Мейримкул Мухамедияровна

Алматинский университет  
энергетики и связи, Казахстан

snailya@list.ru; m.tuleup@aues.kz

## НЕСТАНДАРТНОЕ ПРАВОПИСАНИЕ РЕДУПЛИКАТОВ: ОШИБКА ИЛИ ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

В статье рассмотрен сложный вопрос правописания редупликатов в современной орфографии, отмечается появление в этой сфере новых орфографических закономерностей. По мнению авторов, нестандартное написание редупликатов (через запятую или разделительно), нередкое в современной орфографии, может свидетельствовать как об орфографической небрежности говорящего (орфографическая ошибка), так и о расширении семантических и экспрессивных возможностей редупликации (осознанный выбор говорящим орфографической инновации).

*Ключевые слова:* редупликация; редупликат; полная лексическая редупликация; современный русский язык; орфография; дефис.

Редупликация — яркое явление современного русского языка, заключающееся в «повторе, удвоении корня, основы или целого слова»<sup>1</sup>. Редупликация используется в языке с целью интенсификации описываемого явления, она привлекает внимание к характеристике. Например: «*И у них, у этих девушек, в душе что-то такое большое-большое, неразрешимое-неразрешимое, как проблема иранского Курдистана*» (В. Ерофеев. Из записных книжек). Редупликация изучается в современном языкознании с различных точек зрения: как яркое оценочное средство<sup>2</sup>, как универсальное средство выражения экспрессии<sup>3</sup>, элемент грамматической системы<sup>4</sup> и т. д. Одним из сложных вопросов функционирования редупликатов в современном русском языке является их правописание.

Цель статьи — рассмотреть орфографические инновации, которые появились в сфере использования полной лексической редупликации в современном русском языке.

Традиционное написание редупликатов — дефисное, когда между повторяющимися элементами редупликата ставится дефис. Такое написание отражает лингвистическую суть редупликации — её отнесение к словообразовательным явлениям. Дефис — обычный знак, соединяющий части слова, образованного способом сложения, в русском языке (*диван-кровать, чёрно-белый, тихий-тихий* и т. п.). Дефисное написание редупликатов закреплено как нормативное во множестве авторитетных орфографических справочников. Например, в справочнике Д. Э. Розенталя даётся как общее правило написания редупликатов: «Между двумя повторяющимися словами пишется дефис, если образуется сложное слово, обычно с одним фонетическим ударением»<sup>5</sup>, так и конкретные правила, касающиеся редупликатов разной частеречной принадлежности:

«Пишутся через дефис наречия, образованные повторением того же самого слова или той же основы»<sup>6</sup> и т. п. Однако в современных источниках наблюдаем отступления от данного правила. Ср. раздельное написание: «**Чисто Чисто**» (сайт профессиональных домашних помощников) или написание через запятую: «*А вот тоже навеянная рыбалкой лёгкая пейзажная зарисовка: ... Плохо, плохо нынче с клёвом, не клюёт*» (журнал «Народное творчество»)<sup>7</sup>.

Ослабление стандарта в интернет-коммуникации, в том числе в области орфографии, отмечают многие исследователи. В частности, Й. Подело связывает данное явление со стремлением пользователя интернета к экономии времени, понижением общего уровня грамотности, тенденцией к игровой трансформации орфографии (не так давно был популярен «йазык падонкаф», полностью основанный на отступлении от орфографических стандартов), а также с наличием в русской орфографии сложных моментов, требующих регулирования и получающих такое стихийное регулирование в сетевом общении<sup>8</sup>. Несомненно, данные причины оказывают воздействие и на появление ненормативных орфографических вариантов редупликатов. Способность орфографической системы к трансформации связана с её внешним, дополнительным характером по отношению к системе языка. Например, М. Н. Крылова пишет: «Человек не может изменить язык (он его не создавал), но может и даже должен изменить (реформировать) графику и орфографию, которые созданы человеком в гораздо более позднее время»<sup>9</sup>.

Рассматривая правописание редупликатов и наблюдаемые в данной сфере отступления от орфографических норм (формирование новых орфографических закономерностей), нельзя забывать, что именно дефисное написание указывает вполне определённо на то, что перед нами редупликат. В остальных случаях появляется сомнение: это редупликат, компоненты которого намеренно или случайно не соединены дефисом, или это лексический повтор в пределах одного предложения. Рассмотрим примеры:

1. «*Настроение было не фонтан, **ходишь-ходишь**, рвёшь хрип — и всё зря*» (М. Тарковский. С людьми и без людей);
2. «*Ходишь, **ходишь**, а потом раз и проводки в голове замкнуло*» (М. С. Аромштам. Мохнатый ребенок).

В первом примере перед нами редупликация, во втором — лексический повтор. Критериями разграничения являются степень слитности лексем и наличие второго фонетического ударения. Компоненты редупликата тесно сливаются, у них одно фонетическое ударение (второе может присутствовать, но как более слабое, дополнительное). При повторе перед нами не одно новое слово, образованное способом сложения, а два отдельных слова, каждое со своим фонетическим ударением, в предложении — однородные члены. Отличается также интонация, и здесь написание — знак для адресата текста, указывающий на то, как именно надо

воспринимать, а при чтении интонировать произношение повторяющихся элементов.

О вариативном, нестандартном написании редуликата мы можем говорить, если повторяющиеся компоненты пишутся не через дефис (раздельно, через запятую и т. п.), но при этом слиты воедино и имеют одно сильное фонетическое ударение. В этом случае восприятие повторяющихся слов как редуликата или как обычного повтора зависит от адресата речи, от воспринимающей текст языковой личности. Субъективизм восприятия обуславливает то, что одна и та же конструкция одним человеком будет воспринята (и прочитана) как предложение с редупликацией, другим — как предложение с двумя отдельными, не слитыми воедино словами. Приведём примеры такого рода:

*«...Ей показалось, будто она снова спит и видит сон, в котором много, много как будто уже знакомых ей лиц»* (журнал «Знамя»); *«Почти как Чёрная Смерть. Веселятся день и ночь долго долго. Вдруг среди них появляется самая красивая девушка в маске»* (А. Иванов. Комьюнити).

Возможно, в этом случае мы имеем дело с проявлениями языковой переходности, и конструкции действительно сочетают в себе черты редупликации и лексического повтора.

Тем не менее случаи с несомненной редупликацией и в то же время с иным написанием (без дефиса) в современном языковом материале всё же достаточно легко обнаруживаются. Чаще всего между компонентами такого редуликата ставится запятая:

*«Против моего окна уже совсем оголённая берёза, и клён синий, синий, а рядом, как всегда в пышном своём уборе, ёлка»* (газета «Вестник США»); *«Н-да, зеленый, зеленый, но такой, дай ему только дорогу, ползет и будет переть во все четыре стороны, как танк, тут попробуй его остановить»* (А. Львов. Двор).

Вопрос о том, что перед нами — орфографическая ошибка или авторский приём — достаточно сложен и относительно каждого примера должен решаться индивидуально. Думаем, говорить об ошибке при знаке «запятая» можно, если явно виден структурный фактор, обуславливающий орфографический недочёт. Например:

*«Ты постоял, постоял, посмотрел на них. Я думала, ты плакать сейчас будешь»* (А. Волос. Недвижимость).

Здесь явно сделана ошибка, необходимо написание *постоял-постоял*, а на орфографический выбор автора в этом случае влияло наличие ещё одного глагола. Автор принял три глагола за однородные сказуемые. Хотя и здесь однозначно оценить написание как ошибку очень сложно: возможно, автор намеренно поставил запятую, так как хотел особенно подчеркнуть продолжительность действия.

При отсутствии знака (при знаке «пробел») орфографическая ошибка более вероятна. Особенно много таких написаний в интернет-коммуникации, участники которой не связаны строгими нормами орфогра-

фии и пунктуации и достаточно свободны в решении вопроса, следовать им или нет. Например:

«Думаю может быть *чуть чуть* и на короткое время» (форум), «По готовности можно *чуть чуть* маслица» (форум).

Итак, редупликация является активным языковым средством в современном русском языке. Развитие редупликации как языкового процесса происходит не только в сфере её семантики и структуры, но и на орфографическом уровне, где дефисное написание редупликатов начинает всё чаще заменяться вариативной орфографией — написанием через запятую или раздельно. Вариативная орфография редупликатов может быть следствием и орфографической ошибки, и осознанного намерения говорящего, почувствовавшего расширение семантики и повышение экспрессии редупликата и ощутившего необходимость отразить это на письме.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. С. 325.

<sup>2</sup> Крючкова О. Ю. Деминутивно-оценочная редупликация в языке и речи // Язык и общество. 1995. № 10. С. 58–65.

<sup>3</sup> Саньярова Н. С. Редупликация как универсальное средство выражения экспрессии // Приоритеты мировой науки: эксперимент и научная дискуссия: Материалы XII международной научной конференции. Scientific Publishing Center «Discovery». North Charleston, SC, USA: CreateSpace, 2016. С. 150–152.

<sup>4</sup> Панков Ф. И., Овтина Е. А. Языковая картина мира и механизм редупликации: фрагмент лингводидактической модели русской грамматики // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 1А. С. 140–158.

<sup>5</sup> Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке: Для работников печати. М.: Книга, 1989. С. 97.

<sup>6</sup> Там же. С. 60.

<sup>7</sup> Более подробно о вариантах правописания редупликатов см.: Саньярова Н. С. Правописание редупликатных образований // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 11. С. 238–247.

<sup>8</sup> Подело Й. О состоянии орфографии: норма и узус в эпоху интернет-коммуникации // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 59.

<sup>9</sup> Крылова М. Н. Введение в языкознание для бакалавров: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование. 2014. С. 137.

Sanjyarova N. S., Tuleup M. M.

*Almaty University of Power Engineering and Telecommunication, Kazakhstan*

#### NON-STANDARD SPELLING OF REDUPLICATES: ERROR OR ORPHOGRAPHIC INNOVATION

The article deals with the difficult question of the spelling of reduplicates in modern spelling in the light of new orthographic laws. According to the authors, non-standard writing of reduplicates (comma-separated or separate), is not uncommon in modern spelling. This may indicate both the spelling negligence of the speaker in the case of a spelling mistake, as well as the expansion of semantic and expressive possibilities of replication in the case of conscious choice by the speaker of spelling innovation.

*Keywords:* reduplication; reduplicate; full lexical reduplication; modern Russian; spelling; hyphen.

## ТИПОЛОГИЯ ЦВЕТОБОЗНАЧЕНИЙ И ИХ РОЛЬ В ПОЭЗИИ О. МАНДЕЛЬШТАМА

В статье рассматривается семантическое поле цветообозначения, дается его структура, выявляются ядерные и периферийные средства репрезентации, анализируется роль единиц исследуемой семантики в художественном дискурсе, в частности, поэзии О. Мандельштама, определяется специфика идиостиля поэта и функции лексем с семантикой цвета в создании ассоциативных образов.

*Ключевые слова:* семантическое поле; лексико-семантическая группа; ядро; периферия; цветообозначение.

Актуальность темы обусловлена постоянным вниманием исследователей к данной проблеме. Подобный интерес объясняется, на наш взгляд, связью рассматриваемого понятия с ментальностью нации, спецификой культуры, отображением цветообозначения в языке.

Среди отечественных и зарубежных лингвистов, занимающихся данной проблемой, можно отметить А. Д. Шмелева, А. А. Брагину, Р. М. Фрумкину, Р. П. Гана, Н. В. Серова, Б. Берлина, А. Вежицкую.

Причина выбора материалом для анализа творчества О. Мандельштама определяется следующими факторами: поэтические творения О. Мандельштама являются ярчайшим примером работы над онтологической сущностью лексемы; поэт в качестве основного средства образности использует слова с семантикой цветообозначения; обращаясь к языку, поэт концептуализирует мир специфическим образом. Тем не менее в работах, посвященных поэтике О. Мандельштама, языковые аспекты или остаются неизученными, или носят эпизодический характер. Представляет интерес высказывание М. В. Тростникова: «Колоризм русской поэзии начала XX века значительно выше, чем на протяжении всего предыдущего столетия»<sup>1</sup>.

В нашем исследовании под семантическим полем понимаем «совокупность семантических единиц, имеющих фиксированное сходство в каком-нибудь семантическом слое и связанных специфическими семантическими отношениями»<sup>2</sup>. Семантические поля выступают, таким образом, как родовое понятие по отношению к ЛСГ, т. е. в семантическое поле цвета входит несколько ЛСГ. По данным исследователей, ЛСГ цвета объединяют около 1000 единиц; семантическое поле цвета шире, так как включает слова разных частей речи. В системной организации семантического поля большую роль играют словообразовательные гнезда — корневые общности слов. Корень выступает носителем общего для всех слов

поля семантического компонента — семы цвета. В семантическое поле цвета входит «около 50 словообразовательных гнезд, которые возглавляют непроезженные прилагательные с цветовым значением»<sup>3</sup>.

В художественной литературе цветообозначения используются в основном в качестве эпитетов, метафор, сравнений и других выразительных средств, поэтому здесь важно не точное, подробное определение цвета, как в специальной литературе, а то, что бросается в глаза, наиболее важные детали, на которые автор старается обратить особое внимание читателей. В художественных произведениях при помощи языковых средств описываются в цвете картины природы, внешность человека, его одежда, детали интерьера. Иными словами, благодаря разнообразию цветов и оттенков перед глазами читателя встают более яркие картины. И в этом отношении художественная литература в чем-то сближается с живописью, где цвет является основой всего произведения.

Многие исследователи творчества поэтов и прозаиков нередко в своих работах отмечают влияние живописи и живописцев на поэзию и прозу великих художников слова. Символике цветообозначения посвящена одна из работ А. А. Потебни — «О некоторых символах в славянской народной поэзии» в книге «Слово и миф»<sup>4</sup>. Анализируя такие цветковые слова, как *белый, зеленый, красный, черный, свет*, а также сочетания *черная туча, темная ночь, слабый свет и мрак* в их символическом значении, автор отмечает ряд изменений в семантике образов-символов, происшедших в процессе исторического развития человеческого мышления и развития языка. «Новые слова роднились уже со словами не первичного, а позднейшего образования, и, в свою очередь, удалялись от первичного значения признака»<sup>5</sup>.

Исходя из положения о том, что носители языка обозначают признак конкретного предмета соответствующим цветовым прилагательным, закономерным становится утверждение: основную часть семантического поля цвета составляет лексико-семантическая группа цвета, представленная именами прилагательными.

В данном случае название семантического поля совпадает с названием лексико-семантической группы. Однако это не означает, что семантическое поле и лексико-семантическая группа совпадают и по содержанию, и по объему, и по структурной организации. Поле выступает обычно как совокупность лексико-семантических групп и включает слова разных частей речи, в то время как лексико-семантическая группа — слова одной части речи. Таким образом, семантическое поле цвета включает в себя имена прилагательные (качественные, качественно-относительные), производные от прилагательных имена существительные, глаголы, наречия, слова категории состояния.

Ядро семантического поля цвета составляет лексико-семантическая группа цвета, представленная именами прилагательными (наимено-



ваниям цветообозначений присуще категориальное значение, лексико-грамматические и формальные категории имени прилагательного), входящими в состав «эмпиричных» прилагательных — таких, которые обозначают признаки, воспринимаемые органами чувств и осознаваемые человеком в результате одноступенчатой мыслительной операции сопоставления с «эталоном»<sup>6</sup>.

Лексико-семантическая группа (как и семантическое поле) обладает определенной структурой, которая состоит из ядра и периферии. В лексико-семантической группе цвета в ядерную часть входят наиболее распространенные и употребительные цветообозначения, представляющие лексико-грамматический разряд качественных прилагательных, которые являются прямыми наименованиями различных признаков, свойств, качеств предметов (в данном случае — наименования качеств предметов, воспринимаемых зрением как органом чувств *белый, красный, светлый, темный, прозрачный*). Периферию этой группы составляют прилагательные типа *бутылочный, оливковый, палевый* и т. п., входящие в лексико-грамматический разряд качественно-относительных имен прилагательных, которые называют признак по ассоциации с предметом, и характеризующиеся ограниченной употребительностью. Сюда же относятся несклоняемые прилагательные *беж, бордо, электрик, хаки, маренго* и т. п.

Таким образом, в современном русском языке сложилась довольно устойчивая система языковых средств, служащих для передачи основных цветов в рамках имени прилагательного: а) прилагательные с непроизводной основой; б) частотные словообразовательные модели — суффиксальный, префиксальный варианты морфологического способа словообразования, сложение основ, сложение + суффиксация, сокращение основ; в) описательные обозначения цвета, а также формы словоизменения — степеней сравнения, краткие формы, усечение формы.

Кроме цветových прилагательных, составляющих ядро семантического поля цвета, сюда входят и имена существительные. Существительные с цветовой семантикой мотивированы именами прилагательными и, как последние, образуются морфологическим способом. Наиболее продуктивен суффиксальный вариант. Имена существительные, образующие семантическое поле цвета, обозначают в основном отвлечение понятия цветového признака.

Семантика отвлеченных существительных не допускает представления о счете. Данные существительные — слова *singularia tantum*, причем форма единственного числа у них пустая. Но бессодержательность формы цветообозначений, представленных отвлеченными существительными, наполняется глубоким смыслом, оживает при метафоризации, сравнении, предопределяя характер художественного образа в поэтической речи. Ср. у О. Мандельштама: «*О, как дороги мне эти светлоты*»<sup>7</sup> (*светлоты* — 'небо').

Лексико-семантическое поле цвета представлено также глаголами, мотивированными качественными именами прилагательными. Глаголы с общим процессуальным значением указывают на становление, проявление, изменение цветового признака (*светлеть, голубеть, краснеть, темнеть, чернеть*). Кроме этого, данные глаголы выражают еще одно значение — ‘выявление признака’:

*тозное окно белеет; даль от птичьих стай чернела; твоим милым плечам под бичами краснеть*<sup>8</sup>.

Глаголы с цветовой семантикой выступают в разных видовых формах. Показателем видовых различий в исследуемой группе слов являются приставки *по-, с-* (*синеть-посинеть, чернеть-почернеть, темнеть-стемнеть*):

*«...и военной грозой потемнел нижний слой помраченных небес»<sup>9</sup>; «И ты пытаешься желток / Взбивать рассерженного ложкой. / Он побелел, он изнемог»<sup>10</sup>.*

Наречия, входящие в семантическое поле цвета, представлены в русском языке следующими моделями: а) суффиксально-префиксальные наречия, мотивированные прилагательными *докрасна, добела, дотемна*; б) суффиксальные наречия на *-о* типа *серо, красно, бело, темно*; в) характер наречных образований имеют формы с суффиксом *-ым*, обозначающие тот же признак, что и мотивирующее прилагательное, но с оттенком усиления *белым-бело, черным-черно*.

Таким образом, в ядро семантического поля цвета входят имена прилагательные-цветообозначения, а периферию формируют слова других частей речи, в большей степени — имена существительные, глаголы и наречия.

В произведениях О. Мандельштама языковые единицы семантического поля цвета занимают особое место. Чувство тоски, волнующее и острое, мрачное состояние, нагнетаемое ощущением отчужденности себя от реального мира, представленное такими цветами, как *серый, сумрачный*, постепенно усиливается и находит выражение в прилагательном *траурный*:

*«На темном небе, как узор, / Деревья траурные вышиты»<sup>11</sup>.*

Употребляясь в метафорическом значении, прилагательное *траурный* постепенно трансформируется в символ смерти.

Цветовое прилагательное *черный* — ‘цвета сажи, угля’; ‘темный, более темный по сравнению с обычным цветом’<sup>12</sup> становится ведущим в цикле «*Tristia*». Ведущими направлениями цикла становятся любовь, смерть, античность, представленная как фон, и вера. Первое стихотворение цикла «Как этих покрывал и этого убора» — о царице Федре — изобилует эпитетами, содержащими сему ‘темный, траурный, черный’ *солнце черное, черным пламенем Федре горит, любовью черной сердце*

запятнала<sup>13</sup> и противопоставленными белому — ‘чистому’ *среди белого дня*<sup>14</sup>. Кровосмешение для О. Мандельштама было признаком замкнувшейся в себе иудейской культуры, как отмечают исследователи его творчества. Так, значение губительной преступной страсти и замкнувшейся в себе культуры скрещиваются в одном центральном образе стихотворения — *черное солнце*, представленным «оксюморонным сочетанием». *Черный* становится основным эпитетом в стихотворении «Венецийская жизнь» — об умирании великолепной культуры, о переплетении мотива смерти с мотивами рождения человека:

*Умирает человек.  
Ибо нет спасенья от любви и страха,  
Тяжелее платины Сатурново кольцо,  
Черным бархатом завешенная плаха  
И прекрасное лицо*<sup>15</sup>.

Мысль о круговороте жизни, о вечном возвращении прослеживается и в «Я изучил науку расставанья...» (символом круговорота жизни становится снующий челнок, вращающееся веретено, крик петуха — глашатай новой жизни, но при этом ни одного собственно «цветового» слова, только *прозрачный, чистый*, ср. *прозрачная фигурка на чистом блюде...*). Снова появляется оксюморон: «*И вчерашнее солнце на черных носилках несут*»<sup>16</sup> (вчера человек был жив, сегодня он мертв).

Но чаще и тревожнее О. Мандельштам пишет о смерти не человека, а государства, потому что с гибелью государства рвется преемственность культурного единства, которое для поэта важнее всего:

*Уж над Ефратом ночь: бегите иереи!  
А старцы думали: не наша в том вина —  
Се черно-желтый свет, се радость Иудеи!*<sup>17</sup>

*Черный* в сочетании с *желтым* становится символом тревоги, предчувствия гибели государства российского (черно-желтый цвет — символ иудейства и символ петербургского державного мира).

*Черный* цвет также становится и символом творчества. Язык произведений О. Мандельштама богат сложными словами, первым компонентом которых является цветообозначение *черный*–: *черноволосые, чернобровый, черноморский, черноголосый, черноречивое, чернотерная, чернотерная, чернотерная, чернотерная, чернотерная*.

В идейно-образительном плане ряда стихотворений красный цвет становится основным. Сама лексема *красный* используется в значении ‘относящийся к революционной деятельности, связанной с Советским строем, с Красной армией’. Особенно частотно употребление прилагательного *красный* в данном значении в составе сложных слов: *шинель красноармейской складки, обручи краснознаменной хвои* и др. В цикле «Tristia» красный цвет — это также символ революции, и даже здания окрашены в этот цвет:

*И укоризненно мелькает эта тень, / Где зданий красная подкова; / Как будто слышу я в октябрьский тусклый день: Взять его, щенка Петрова!*<sup>18</sup>

Таким образом, поэзия О. Мандельштама — поэзия ассоциативных образов. Цветовая палитра стихотворения многообразна, интересно сложна, порой необъяснима и даже непонятна. Поэтому не все рационально объясняется, не все сочетания слов понятны (например, *цвет воздушного покоя и пещерной густоты*). Многое так и остается загадкой, оставляя простор для размышлений, предположений. Но есть музыка стихов, гармония звуков, есть образы, есть Поэзия, проникающая в душу и сердце.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Тростников М. В.* «Я люблю на бледнеющей шири в переливах растаявший цвет». Символика желтого цвета в лирике И. Анненского // *Русская речь*. 1991. № 4. С. 15

<sup>2</sup> *Городецкий Б. Ю.* К проблеме семантической типологии. М.: Изд-во Московского университета, 1969. С. 173.

<sup>3</sup> *Тихонов А. Н.* Современный русский язык. Лексикология. Ташкент: Укитувчи, 1991. С. 107.

<sup>4</sup> *Потебня А. А.* Слово и миф. М: Правда, 1989. 624 с.

<sup>5</sup> Там же. С. 286.

<sup>6</sup> *Шрамм А. Н.* Очерки по семантике качественных прилагательных. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1979. С. 21.

<sup>7</sup> *Мандельштам О.* Стихи и проза (1921–1929). Т. 2. М.: Арт-бизнес центр, 1993. С. 129.

<sup>8</sup> *Мандельштам О. Э.* Стихотворения. Проза. М.: Эксмо, 2009. С. 18.

<sup>9</sup> *Мандельштам О.* Стихи и проза (1921–1929). Т. 2. М.: Арт-бизнес центр, 1993. С. 40.

<sup>10</sup> Там же. С. 151.

<sup>11</sup> Там же. С. 272.

<sup>12</sup> *Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т русск. яз.. М: Русский язык, 1984. Т. 4. С. 667.*

<sup>13</sup> *Мандельштам О.* Стихи и проза (1921–1929). Т. 2. М.: Арт-бизнес центр, 1993. С. 107.

<sup>14</sup> Там же. С. 303.

<sup>15</sup> Там же. С. 129.

<sup>16</sup> Там же. С. 126.

<sup>17</sup> Там же. С. 118.

<sup>18</sup> Там же. С. 302.

**Sirota E. V.**

*Alecu Russo Balti State University, Moldova*

#### TYPOLOGY OF COLOUR TERMS AND THEIR ROLE IN OSIP MANDELSTAM'S POETRY

The present article discusses the semantic field of colour terms, gives its structure, identifies nuclear and peripheral means of representation, analyzes the role of units of the studied semantics in the artistic discourse, particularly, in O. Mandelstam's poetry, defining the specific identity of the poet and the function of lexemes with colour semantics in creating associative images.

*Keywords:* semantic field; lexical-semantic group; core; periphery; colour designation.

## КОНДЕНСИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ОБИХОДНО-РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Под конденсацией понимается явление функционирования главной или придаточной части некоторых типов сложноподчиненных предложений в качестве синтаксического фразеологизма (СФ) или фразеологического компонента (ФК) в простом предложении. Конденсированные конструкции широко употребляются не только в кодифицированном литературном языке, но и в обиходно-разговорной речи. Конденсированные конструкции обиходно-разговорной речи характеризуются своими способами структурно-семантическими чертами и образуют типизированные структуры.

*Ключевые слова:* конденсация; конденсированные конструкции; обиходно-разговорная речь; русская разговорная речь.

Некодифицированная обиходно-разговорная речь имеет ряд экстралингвистических и структурных особенностей, которые определяются устной формой общения, непосредственным участием говорящих в акте коммуникации, диалогичностью, непринужденностью, неофициальностью и неподготовленностью акта коммуникации. Обиходно-разговорная речь «изобилует незаконченными построениями, неоформленными фразами, „самоперебивами“, самыми различными приёмами вставок и добавлений, подчас и не получающих конструктивного завершения», и в ней «на базе разного рода эллиптических и вненормативных построений вырабатываются свои особые, свойственные лишь ей языковые характеристики, которые приобретают качество внутрискладовой нормы»<sup>1</sup>.

### 1. Конденсация сложных предложений и синкретизм сложных конструкций в системе разговорной речи

Еще в 1966 году О. А. Лаптева в своей статье «Некоторые эквиваленты общелитературных подчинительных конструкций в разговорной речи» отметила две различные тенденции развития синтаксических структур в разговорной речи (РР): максимальное расчленение темы и ремы в случаях, когда оба состава представлены, и стремление к максимальному слиянию, достигаемому как путём упрощения грамматического каркаса, так и некоторыми иными путями. Здесь речь идёт о двуединой и разнонаправленной синтаксической тенденции к фузии и агглютинации<sup>2</sup>.

В 1973 г. Е. А. Земская также обращает внимание на явление синкретизма и расчленённости в системе РР. Она рассматривает эти две противоборствующие тенденции как общие генеральные признаки си-

стемы РР, потому что «действием этих двух противоборствующих тенденций пронизаны явления всех ярусов РР»<sup>3</sup>. Явление синкретизма РР Е. А. Земская объясняет внеязыковыми особенностями РР. По ее мнению, непринуждённость обстановки, тесная связь речи и ситуации создают такую опору на внеязыковую действительность, которая помогает говорящему оставлять многое недосказанным. Всё это создаёт почву для синкретизма РР<sup>4</sup>. Синкретизмом в плане выражения она считает широкое распространение бессоюзия для выражения разного рода смысловых отношений.

О. А. Лаптева прямо называет сложные предложения, образованные на основе деформации структурного каркаса конструкций путём опущения союзов или союзных слов типа *А где мой кошелёк тут лежал?*, бессоюзными. Однако Е. Н. Ширяев считает, что подобные конструкции отличаются своими значениями не только от союзных соответствующих структур, но и от значений бессоюзных сложных предложений в кодифицированном литературном языке (КЛЯ), ибо «отношение зависимой части к основной может характеризоваться двумя и более значениями, иногда довольно далёкими по своему характеру, например, определительными и причинными»<sup>5</sup>. По его мнению, «с помощью союзной связи такое значение передано быть не может»<sup>6</sup>. Здесь имеются в виду предложения типа *Врач какой-то молодой защитил диссертацию по мне лечил меня*. Подобные предложения мы рассматриваем как конденсированные конструкции, свойственные только обиходно-разговорной речи.

## 2. О принципах классификации конденсированных конструкций в обиходно-разговорной речи

О. А. Лаптева классифицирует так называемые бессоюзные сложные предложения элиминационной структуры по их эквивалентности общелитературным конструкциям с обязательной союзной связью. Она особо выделяет бессоюзные конструкции, эквивалентные общелитературным конструкциям сочинительного характера типа *Она поест, мы будем играть*<sup>7</sup>. В монографии «Русский разговорный синтаксис» бессоюзными подчинительными О. А. Лаптева называет конструкции, обладающие следующими признаками:

- 1) они являются сочетанием двух предикативных единиц, построенным по определённой структурной схеме и предназначенным для функционирования в качестве одной коммуникативной единицы;
- 2) они являются сложными предложениями закрытой структуры;
- 3) одна из предикативных единиц обнаруживает зависимость от другой, проявляющуюся в соотношении модально-временных планов этих единиц или в присубстантивно-определятельном, а также изъяснительном характере одной из них<sup>8</sup>.

На основе того, что отношение зависимой части к основной может характеризоваться двумя и более значениями (например, определительными и причинными), Е. Н. Ширяев считает нецелесообразной классифи-

кацию О. А. Лаптевой, которая характеризует значение зависимой части по отношению к основной, называя те или иные эквиваленты из области союзных конструкций<sup>9</sup>. Однако он не предлагает каких-либо новых принципов анализа связи свободного соединения между предикативными конструкциями в разговорной речи. Он пользуется традиционными терминами для описания значения зависимой части по отношению к основной и особенно подчёркивает то, что «приведённый обзор значений зависимой части по отношению к основной показывает не только их отличие от значений в союзных структурах, но и их отличия от бессоюзных предложений в КЛЯ: достаточно сказать, что многие значения вообще в КЛЯ не могут быть выражены без союзов»<sup>10</sup>.

Нам кажется, нет необходимости создавать новую классификационную систему тех конструкций, которые появились в результате стяжения сложноподчинённых предложений. Подобные конденсированные конструкции не представляют собой нового качества структур, которые относились бы только к особой системе РР. Они являются теми же общелитературными сложноподчинёнными предложениями, функционирующими в РР лишь с опущением союзов, союзных слов или коррелятивов.

### **3. Основные типы конденсированных конструкций в обиходно-разговорной речи Конденсированные конструкции с опущением союзов или союзных слов**

На основе того, какая придаточная часть вклинивается в главную, мы выделяем следующие типы конденсированных конструкций, функционирующих в обиходно-разговорной речи.

1. Конденсированные конструкции, образованные при вклинивании изъяснительной придаточной части в главную.

*Б. Я думала они на вилку накручивают? Нет?*

*М. Да не... Какая там вилка! Так никаких вилок не подают! Что вы!*

*Ср.: Аким сам начинал думать, что с него эта блажь, как он выражался, соскочила... (И. Тургенев)*

2. Конденсированные конструкции, образованные при вклинивании определительной придаточной части в главную.

А) Вопросная реплика, эквивалентная сложноподчинённому предложению одночленного типа с атрибутивной придаточной частью:

*— А где картонная коробка, у нас была?*

Б) Невопросительные структуры:

*— У Ани, у нас работала, есть брат-онколог.*

3. Конденсированные конструкции, образованные при вклинивании придаточной части со значением времени в главную.

*— Сергей, мы сядем под дерево, дождь пойдёт?*

*— Женка был дома, я позвонил.*



Подобные конструкции характеризуются свободной расположения вклинивающейся придаточной части. Придаточная часть обычно стоит после главной, но может быть и препозитивной.

4. Конденсированные конструкции, образованные при вклинивании придаточной части со значением условия в главную. Данные конструкции характеризуются тем, что придаточная часть может занимать разную позицию по отношению к главной части.

- *Кто будет спрашивать / сейчас приду* (препозиция).
- *Я не помешаю / приеду?* (постпозиция).
- *Как же я в Киев-то / никого нет / поеду* (интерпозиция).

5. Конденсированные конструкции, образованные при вклинивании придаточной части со значением причины в главную.

- *Мне бы надо к ней зайти / давно не была* (постпозиция).
- *В больницу / зуб болит / еду* (интерпозиция).

6. Конденсированные конструкции, образованные при вклинивании придаточной части с уступительным значением в главную. Придаточная часть может быть препозитивной или интерпозитивной.

- *Она вышла из больницы / неплохо выглядит* (препозиция).
- *Я могу вам дать / вы его наверно знаете / адрес Алексева занимается этими аббревиатурами* (интерпозиция).

7. Конденсированные конструкции, образованные при вклинивании придаточной части со значением места в главную.

- *Вот сидите / был сундук / а теперь топчан сделали* (интерпозиция).
- *Ручку магазин / открылся недавно / я купил* (интерпозиция).

### **Конденсированные конструкции с опущением коррелятов.**

На основе того, какой коррелят опускается в главной части, выделяются два типа конденсированных конструкций с опущением коррелятов.

1. Конденсированные конструкции с опущением коррелятов местоименного характера *то, тот*. Эти конструкции можно разделить на два типа.

А) Конструкции с глаголом в форме инфинитива:

- *Дай чем завязать.*
- *Принеси чем открывать.*

Подобные конструкции Е. А. Земская рассматривает как номинации с «конденсированным относительным словом»<sup>11</sup>, которые по структуре однотипны: они содержат глагол в форме инфинитива и относительное местоимение в форме, подчинённой глаголу. По её мнению, подобные конструкции напоминают придаточные предложения, но в отличие от них они присоединяются к высказыванию без коррелятивных местоимений типа *то (что), то (чем)*. От омонимичных конструкций с вопросительными местоимениями они отличаются тем, что местоимение в них всегда безусловно. Ср.:

*Чем вытираться? — Дай мне чем вытираться.*

Е. А. Земская считает, что построения типа *то, чем укрыться* разговорной речи чужды.

Б) Конструкции с глаголами в спрягаемой форме.

— *Весной я покупала цветы / у кого я жила.*

— *Кто хлеб нарезает / попросите пожалуйста.*

Подобные конструкции по семантике отличаются и от конструкций, где глагол стоит в форме инфинитива. По мнению Е. А. Земской, конструкции с глаголом в форме инфинитива называют предмет по самой общей его функции, но никак его не конкретизируют применительно к ситуации, хотя, употребляя такую номинацию, говорящий может иметь в виду вполне определённый предмет. Они синонимичны однословным неконкретизированным названиям предметов: *чем писать — ручка, карандаш; на чём загорать — коврик, подстилка.*

2. Конденсированные конструкции с опущением коррелятов наречного характера *там, тогда, так.* Например:

— *Пойдём где школа.*

— *Приходи когда футбол.*

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лаптева О. А. Некоторые эквиваленты общелитературных подчинительных конструкций в разговорной речи // Развитие синтаксиса современного русского языка. М.: Наука, 1966. С. 53.

<sup>2</sup> Там же. С. 59.

<sup>3</sup> Русская разговорная речь / Отв. ред. Е. А. Земская. М.: Наука, 1973. С. 31–32.

<sup>4</sup> Там же. С. 34.

<sup>5</sup> Ширяев Е. Н. Структура разговорного повествования // Русский язык. Текст как целое и компоненты текста. М.: Наука, 1982. С. 117.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Лаптева О. А. Указ. соч. С. 55–58.

<sup>8</sup> Лаптева О. А. Русский разговорный синтаксис. М.: Наука, 1976. С. 285.

<sup>9</sup> Ширяев Е. Н. Связи свободного соединения между предикативными конструкциями в разговорной речи // Русская разговорная речь. Саратов: Изд. Саратовского университета, 1970. С. 166.

<sup>10</sup> Там же. С. 168–169.

<sup>11</sup> Земская Е. А. Русская разговорная речь. М., 1979. С. 57.

**Wu Jun**

*University of International Business and Economics, China*

#### BLENDEN STRUCTURE IN COLLOQUIAL RUSSIAN

The author argues that blended structure refers to the “syntactical idiom” or “idiomatic sentence structure” transformed from the main component or subordinate component of certain complex sentences. It performs as a syntactical component, therefore changes the complex sentence into blended structure, which is widely used not only in standard language, but also in colloquial language. The paper focuses on analyzing and classifying the semantic and structural characteristics of blended structure in colloquial language.

*Keywords:* blended phenomenon; blended structure, colloquial language; Russian spoken language.

## **ВРЕМЯ → ПРИЧИНА → УСЛОВИЕ**

В докладе проводится сопоставительный анализ сирконстантных сложноподчиненных предложений времени, причины и условия с учетом их появления в речи ребенка. Данная последовательность предложений в какой-то степени отражает универсальную закономерность: в этой последовательности каждый следующий элемент на определенный смысл сложнее предшествующего элемента и (в какой-то мере) наследует смысл предшествующего элемента/предшествующих элементов.

*Ключевые слова:* время; причина; условие; предложение; глагол.

Новацией для современного русского языкознания можно считать учет результатов исследования процесса овладения ребенком речью при характеристике грамматической системы языка. В данном докладе мы продемонстрируем эту новацию при рассмотрении группы сложноподчиненных предложений (СПП), в которых союзы вводят придаточную часть (ПЧ), выполняющую роль сирконстанта главной части (ГЧ). В эту группу обычно включаются СПП временные, причинные, условные, целевые, уступительные, следствия<sup>1</sup>. В свою очередь временные предложения противопоставляются всем остальным, которым приписывается значение логической обусловленности или просто обусловленности<sup>2</sup>. Подчеркнем, что СПП этой группы, а также союзы, вводящие их ПЧ, обычно описываются именно в том порядке, в котором они перечислены здесь, хотя и возможны некоторые вариации<sup>3</sup>.

В настоящее время существует достаточно большое количество как описательных, так и теоретических работ, посвященных отдельным обстоятельством СПП, в которых прежде всего анализируется семантический статус употребляющихся в них союзов. Меньше внимания, на наш взгляд, уделяется установлению и обоснованию того факта, что СПП выстраиваются именно в той последовательности, которая была приведена выше. Можно только предполагать, что общим, правда не всегда отчетливо эксплицируемым, является предположение о том, что СПП перечисляются в порядке их возрастающей семантической сложности<sup>4</sup>.

В этом докладе мы хотим высказать и обосновать следующее предположение. Данная последовательность СПП в какой-то степени отражает универсальную закономерность: в этой последовательности каждый следующий элемент на определенный смысл сложнее предшествующего элемента и (в какой-то мере) наследует смысл предшествующего элемента / предшествующих элементов. При этом степень их семантической

сложности коррелирует с последовательностью их появления в речи ребенка. Это предположение аргументируется сопоставительным анализом семантики временных (таксисных), причинных и условных СПП. Для иллюстрации высказываемых предположений будут использоваться временные СПП с союзом *когда*, причинные СПП с союзом *потому что* и условные СПП с союзом *если*. Выбор данных СПП и союзов мотивируется и тем, что они, по нашему мнению, вполне отражают сформулированную выше закономерность, и тем, что выбранные союзы самые частотные в данном типе СПП, и тем, что именно с этими союзами соответствующие СПП появляются в речи ребенка.

Есть все основания считать, что временные (таксисные) СПП с семантической точки зрения проще всех остальных сирконстантных СПП и при этом их семантика в том или ином варианте представлена во всех остальных сирконстантных СПП<sup>5</sup>. Кроме того, мы учитываем и то, что именно временные СПП, очевидно, первыми из перечисленных СПП начинают регулярно появляться в речи ребенка, овладевающего речью, причинные СПП появляются в речи ребенка позже, а условные СПП — еще позже.

В работе О. Г. Сударевой отмечается, что раньше других союзов в речи ребенка появляется союз *когда*, а «приблизительно с трех лет сложноподчиненные предложения становятся основным способом выражения временных отношений»<sup>6</sup>. Обращая внимание на то, что первыми в речи ребенка появляются предложения с союзом *когда*, мы отнюдь не хотим сказать, что сразу же одновременно формируется вся система временных СПП. Заметим кстати, что в известных нам работах, анализирующих процесс становления речи ребенка, овладевающего языком, обычно отмечается появление первого или начальных элементов какой-либо языковой системы, но не прослеживается процесс формирования системы в целом. Вместе с тем есть все основания полагать, что формирование системы временных СПП продолжается и после появления в речи ребенка причинных СПП с союзом *потому что* и даже позже. Аналогично есть основания полагать, что формирование системы причинных СПП продолжается и после появления в речи ребенка условных предложений с союзом *если*.

Уточним вопрос о том, какая семантика выражается во временных СПП. Принято считать, что речь идет о категории таксиса, в рамках которой выражаются однородные хронологические отношения между ситуацией  $P_1$ , выражаемой глаголом в ПЧ, и опорной ситуацией  $P_2$ , выражаемой в ГЧ. Это отношения одновременности, предшествования и следования. Иначе говоря, ситуация  $P_1$  в ПЧ либо одновременна с ситуацией  $P_2$  в ГЧ, либо предшествует ей, либо следует за ней. Маркером семантической связи между ПЧ и ГЧ являются временные (таксисные) союзы преимущественно в совокупности с определенной комбинацией

видовременных финитных глагольных форм в ПЧ и ГЧ. Союзы бывают неспециализированные и специализированные. Неспециализированные союзы сочетаются с различными комбинациями видовременных форм в ПЧ и ГЧ и в принципе могут обозначать любые хронологические отношения между ПЧ и ГЧ. В отличие от них, специализированные союзы сочетаются только с определенными комбинациями видовременных форм в ПЧ и ГЧ и в основном обозначают только одно хронологическое отношение, хотя могут обозначать и два хронологических отношения.

Союз *когда* является типичным и, очевидно, единственным неспециализированным союзом в русском языке. Иными словами, в зависимости от той или иной комбинации видовременных форм в ПЧ и ГЧ он может обозначать либо таксис предшествования, либо таксис одновременности, либо таксис следования. При этом безразлично, инициируют ли первые участники обозначаемых ситуаций эти ситуации или нет.

При равной потенциальной возможности принимать участие в маркировании и таксиса предшествования, и таксиса одновременности, и таксиса следования у союза *когда*, очевидно, есть реальные предпочтения. Мы пока не проводили точных подсчетов употребительности союза *когда* для маркирования разных таксисных значений, поэтому наши предположения могут быть ошибочны. Тем не менее, мы полагаем, что чаще всего союз *когда* употребляется для маркирования значения предшествования в прошедшем времени в сочетании с глаголами СВ и в ПЧ, и в ГЧ, а реже всего — для маркирования разных вариантов значения следования. Можно думать, что указанная предполагаемая частотность маркировки союзом *когда* различных таксисных значений отражает реальное соотношение последовательности ситуаций, с которыми человеку приходится иметь дело. Итак, наиболее частотными являются примеры типа

(1) *Когда река замерзла (СВ), судоходство прекратилось (СВ).*

Специфической особенностью причинных СПП в русском языке является наличие примерно 20 причинных союзов, что следует считать достаточно большим количеством. Наиболее употребительными и стилистически нейтральными, как принято считать, являются союзы *потому что*, *так как* и *поскольку*. На 21.11.18 в НКРЯ союз *потому что* имел 169 700 вхождений, союз *так как* имел 86 255 вхождений, союз *поскольку* имел 33 128 вхождений. Далее мы будем считать основным причинным союзом союз *потому что*. При этом мы учитываем не только его наибольшую употребительность и стилистическую нейтральность, но и то обстоятельство, что на вопрос о причине *Почему?* можно ответить только придаточным предложением, которое вводится союзом *потому что*, ср. *Почему вы опоздали? — Потому что /\*из-за того что трамваи не ходили.* Добавим к этому и следующее важное соображение. В языке ребенка, овладевающего речью, вслед за временными (таксисными)

СПП с союзом *когда*, регулярно появляются причинные СПП с союзом *потому что*, а не с каким-либо другим причинным союзом<sup>7</sup>.

Суть семантической новации причинных СПП заключается в следующем. Если во временных СПП речь шла только о позиции ситуации  $P_1$  относительно ситуации  $P_2$  на временной оси, то в причинных СПП ситуация  $P_1$  каузирует осуществление ситуации  $P_2$ . Иными словами, ситуация  $P_1$  выступает как причина, а ситуация  $P_2$  представляет собой следствие, вызываемое этой причиной. Из сказанного достаточно очевидно, что причина не может следовать за вызываемым ею следствием. Соответственно, причина предшествует следствию, но при этом может сосуществовать со следствием в одном временном плане. Иными словами, хронологические отношения между ситуациями  $P_1$  и  $P_2$ , которые существуют во временных СПП, сокращаются в причинных СПП, где исключается отношение следования ситуации  $P_1$  после ситуации  $P_2$ . Появление именно причинных СПП непосредственно за временными СПП как по степени сложности, так и в речи ребенка, овладевающего речью, представляется вполне естественным: в реальном мире ситуация, происходящая до другой ситуации, часто детерминирует осуществление этой другой ситуации.

Наиболее употребительными следует считать СПП причины, реализуемые в плане прошедшего времени, в которых глаголы и в ПЧ, и в ГЧ выступают в форме СВ. Такая временная локализация наиболее употребительных причинных СПП, можно думать, отражает реальную частотность ситуаций, связанных причинно-следственными отношениями, с которыми человеку приходится иметь дело.

(2) *Судоходство прекратилось (СВ), потому что река замерзла (СВ).*

Надо иметь в виду, что у союза *потому что* есть и так называемое иллокутивное употребление, когда причинное отношение устанавливается между смыслом ситуации  $P_1$  в ПЧ и актом высказывания, соответствующим ГЧ.

(3) *Коля, поторопись, потому что ты практически уже почти опоздал на поезд.*

В данном предложении союз *потому что* выражает причинное отношение между смыслом ‘ты практически уже почти опоздал на поезд’ и иллокутивной функцией ГЧ — повелением. Заметим, что во временных СПП у союзов иллокутивное употребление отсутствует.

Также можно упомянуть и о периферийном, так называемом эпистемическом (инферентивном) употреблении союза *потому что*, когда в ПЧ выражается не реальная причина, а следствие, а в ГЧ выражается (предположительная) реальная причина, а не следствие.

(4) *В Лондоне (наверное) туман, потому что рейс отменили.*

Подобное употребление также отсутствует у союзов во временных СПП.

Важная коммуникативная особенность стандартных СПП, в которых ПЧ вводится союзом *потому что*, заключается в том, что в них ПЧ стандартно выражает рему, содержащую информацию, являющуюся неизвестной для слушающего. Так, например, в (3) слушающий, к которому говорящий обращается с коммуникативным актом повеления, воплощенным в ГЧ, по мнению говорящего, безусловно не знает, что он уже почти опоздал на поезд, о чем говорится в ПЧ.

Семантика условных СПП представляет собой закономерное усложнение семантики причинных СПП. И в условных СПП ситуация  $P_1$  в ПЧ является причиной следствия, выражаемого ситуацией  $P_2$  в ГЧ, однако теперь эта причина не реальная, а гипотетическая, которая бывает либо потенциальная (такая ситуация может осуществиться), либо нереализованная (такая ситуация в принципе могла осуществиться, но не осуществилась), либо нереализуемая (такая ситуация в принципе не может осуществиться). Соответственно потенциальную причину принято называть реальным условием, нереализованную и нереализуемую причину принято называть контрфактическим условием, а сами условные СПП являются нефактивными. К сказанному следует добавить, что в речи детей, овладевающих языком, условные предложения с союзом *если* появляются позже причинных предложений с союзом *потому что*, что вполне согласуется с предлагаемым подходом.

Среди СПП, в которых выражается реальное условие, наиболее употребительными следует считать СПП, реализуемые в плане будущего времени, в которых глаголы и в ПЧ, и в ГЧ выступают в форме СВ. Такая же ситуация наблюдается и в детской речи. Это вполне понятно, если вспомнить, что реальное условие не что иное, как потенциальная причина, т. е. как причина, которая не осуществилась, а еще только может осуществиться.

(5) *Если река замерзнет (СВ), (то) судоходство прекратится (СВ).*

Так же, как и у причинных СПП, у СПП реального условия с союзом *если* есть иллокутивные употребления.

(6) *Как я могу (НСВ) с Петровым разговаривать, если он оклеветал (НСВ) тебя?*

У СПП реального условия с союзом *если* есть и эпистемические (инферентивные) употребления. В таких СПП между ПЧ и ГЧ на правах вводного может употребляться слово *значит*, которое обосновывает предположительный вывод, т. е. умозаключение о возможном реальном условии, которое является содержанием ГЧ.

(7) *Если Петров не позвонит (СВ), (значит), он уехал (СВ) в Москву.*

Фактически в этом предложении говорится о том, что, по мнению говорящего, возможной причиной отсутствия (ожидаемого в будущем) звонка Петрова является его отъезд в Москву.

В случае контрфактического (нереального) условия в СПП с союзом *если* употребляются глагольные формы сослагательного наклонения,



а собственно контрфактическими следует считать СПП, реализуемые в плане прошедшего времени. При этом следует учитывать, что сослагательное наклонение в русском языке лишено категории времени, и конкретная временная локализация маркируется контекстом. Вне контекста, в котором есть показатели временной локализации, говорить о конкретной временной локализации СПП контрфактического условия не имеет смысла. Исключения представляют СПП, в которых речь идет о практически неосуществимых ситуациях, которые естественно не могут быть локализованы во времени и таким образом являются контрфактическими.

(8) *Если бы собаки умели говорить, они бы рассказали о своей любви к хозяину.*

Стандартными показателями временной локализации являются обстоятельства прошедшего времени, которые помещаются в ПЧ СПП.

(9) *Если бы на прошлой неделе река замерзла, (то) судоходство прекратилось бы.*

Все сказанное можно подытожить следующим образом. В цепочке СПП: временные (таксисные) СПП → причинные СПП → условные СПП — последующие СПП возникают позже в речи ребенка, овладевающего речью, и закономерным образом, наследуя в какой-то степени семантику предыдущих СПП, имеют более сложное семантическое содержание.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Пекелис О. Е. Причинные придаточные // Материалы к корпусной грамматике русского языка. Синтаксические конструкции и грамматические категории. Вып. I. СПб.: Нестор — История, 2017. С. 55–131.

<sup>2</sup> Князев Ю. П. Онтогенез отношений обусловленности в детской речи (по данным «Дневника» А. Н. Гвоздева) // Семантические категории в детской речи/под ред. С. Н. Цейтлин. СПб.: Нестор-История, 2006. С. 339–358.

<sup>3</sup> Грамматика современного русского литературного языка / ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1970. 767 с.; Русская грамматика / ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука. Т. II. 1980. 709 с.

<sup>4</sup> Князев Ю. П. Указ. соч.

<sup>5</sup> Храковский В. С. Таксис: семантика, синтаксис, типология // Типология таксисных конструкций / под ред. В. С. Храковского. М.: Знак, 2009. С. 11–113.

<sup>6</sup> Сударева О. Г. Ранние этапы овладения детьми временных отношений и способов их языкового выражения // Семантические категории в детской речи / под ред. С. Н. Цейтлин. СПб.: «Нестор-История», 2007. С. 81.

<sup>7</sup> Там же. С. 78–98.

**Xrakovskij V. S.**

*Institute for Linguistics, Russian Academy of Sciences*

#### TENSE → CAUSE → CONDITION

The paper proposes contrastive analysis of complex constructions with adjunct clauses of tense, cause, and condition from the angle of their acquisition in children. The proposed sequence of acquisition is a reflection of a universal regularity whereby each consecutive component acquired represents a new sense that is a notch more sophisticated than the preceding one(s) and, at the same time, inherits from it/them.

*Keywords:* tense; cause; condition; sentence; verb.

## КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД В ОПИСАНИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

В статье рассматриваются соотношения между единицами семной структуры когнитивного и языкового уровней на примере производных русских имен существительных, что позволяет выявить место семантики в сферах семиозиса — семантики, прагматики и синтактики, а также сформировать представление о семантической категории и её типах. Обращение к семной структуре текста позволяет выявить проявление навыков речевой деятельности Человека, если исследуется соотношение узуального и актуального значений языковых единиц.

*Ключевые слова:* сема; когнитивный уровень; языковое значение; семиозис; словообразование.

Лингвистическое исследование системных отношений единиц одного уровня языковой структуры и структурных соотношений единиц разных уровней в сфере общего и частного языкознания долгое время формирует следующие проблемные зоны.

1. Место семантики при описании структуры языка при признании иерархичности, с одной стороны, и выделения классов однопланового фонологического уровня и системы двухплановых уровней — морфемного, лексемного и синтаксического, — с другой. Именно при описании структуры языка, когда следует учитывать интегративные отношения между единицами разных уровней, роль семантики становится наименее исследованной. Действительно, как описать «превращение» значения морфемы как минимальной значимой единицы в лексему с номинативным характером значения?

2. Место текста как, возможно, верхнего уровня структуры языка при признании текста как неотъемлемой части коммуникативного акта. В этой статье мы продемонстрируем несоответствие актуального и узуального значений лексических единиц в составе текста, что является проявлением творческой потенции создателя текста и его адресата в преобразовании отношений производности / непроизводности лексических единиц, а также изменения в семантической структуре слова.

3. Место словообразования в отношении морфологии и лексикологии. Длительную историю имеет спор о морфонеме как особой единице языка со времен работ Н. В. Крушевского и И. А. Бодуэна де Куртене казанского периода<sup>1</sup> и в трудах Н. С. Трубецкого<sup>2</sup>.

4. Также очевидно, что в антропоцентричной научной парадигме возникает необходимость рассмотрения соотношения когнитивного и лингвистического подходов<sup>3</sup> для изучения всего цикла речевой деятельно-

сти человека — формирования мотивации и целеполагания участников коммуникативного акта, адресанта и адресата, установления контакта на базе общих когнитивной базы и языкового кода с учетом тех сценариев, которые использует создатель текста для выполнения своей прагматической цели, а также навыков декодирования замысла адресанта со стороны адресата. Именно учет параметров семиозиса, сформулированных Ч. Моррисом<sup>4</sup>, дает основание осветить те традиционные проблемы, которые встают перед лингвистом в частном и общем языкознании.

В статье предлагается когнитивный подход для анализа семантических отношений производящей основы и производного слова на примере русского существительного при рассмотрении всех четырех указанных выше проблемных зон.

В результате проведенного исследования делаются следующие выводы.

1. В качестве структурообразующей единицы, обеспечивающей как отношения в системе одного языкового уровня, так и связующей уровни в структуру, предлагается сема как минимальная единица означаемого языкового знака. При признании необходимости учета как означаемого, так и означающего первенство принадлежит именно единице плана содержания. Так, при описании словообразования интерфиксальные элементы типа соединительных гласных в производных типа *ледокол* лишены морфемного статуса именно из-за отсутствия семы-2. Однако при наличии значения выделяется словообразовательный нуль в случаях типа производного *вход* со значением места от производящей основы *входить* (нулевой аффикс вводится на основании учета синонимического ряда со значением места, как, например, в производных типа *подоконник*, *свинарник*), причем учитывается тот факт, что деривационное значение места предполагает изменяемость по числу конкретного существительного *вход* в отличие от абстрактного существительного *вход* со значением процесса.

2. Словообразование как результат речевой деятельности человека рассматривается как проявление процесса семиозиса. В отношении к семантике, первой части семиозиса, производное слово может быть представлено как аналог синтаксической конструкции, внешней синтагмы, с учетом соотношения семной структуры (семы-2) производного слова в отношении к производящей основе. Ср. семантические отношения в структуре производных слов, образованных соположением корней — *тихоход*, *пароход*, *ледоход*, *скалолаз*, *синеглазки*, *самолестроение*. Такие же возможности есть и при описании семантической структуры производных слов аффиксального типа: существительное *генеральша* можно рассматривать как атрибутивную конструкции типа ‘жена генерала’; *березняк* — как объективную синтагму ‘совокупность берез’, *снегоход* — как релятивную синтагму ‘ходит по снегу’. Именно такой тип

представления дает возможность описывать семную структуру производного слова: *генеральша* — ‘женский пол’, ‘жена’; *березняк* — ‘место’, ‘совокупность’; *снегоход* — ‘инструмент’, ‘движение по поверхности’.

Семантика рассматривается как отражение в языке когнитивной структуры смыслов (семы-1 / семы-2), а прагматика, второй аспект семиозиса, как проявление мотивации и целеполагания адресанта текста в конкретном речевом акте. Именно прагматика вызывает случаи, описанные выше как случай типа «сема-2 не имеет соотношения с семой-1» типа производного слова *Левушка* с выделением семы ‘оценочность’.

Синтактика, как третий аспект семиозиса, представляет веер возможностей представления семной структуры (семы-1 / семы-2) в плане языкового выражения. Так возникают синонимические языковые выражения (семы-1 / семы-2) типа *молодежь, колоннада* со значением ‘совокупности’.

3. Сема как единица особого уровня языковой структуры выделяется и описывается в отношении «единица смысловой структуры когнитивного уровня / значение единицы языкового уровня», при этом первенство принадлежит единице когнитивного уровня, поскольку не всякий элемент когнитивной системы получает эксплицитное выражение единицей языка. Таким образом, на данном этапе проведенного исследования, выделяется две единицы: сема-1 как элементарная когнитивная единица и сема-2 как элементарная языковая единица. Выделяются следующие типичные случаи соотношения между классами семы-1 (единицы смысловой когнитивной структуры) и семы-2 в системе русского словообразования:

а) Симметричный тип соотношения: (сема-1) = (сема-2). Например, значение совокупности в производном слове *метраж*, в котором аффикс *-аж-* выражает значение совокупности. Симметричный тип обнаруживается и в случаях типа ((сема-1) + (сема-1)) = ((сема-2) + (сема-2)): например, *москвич* — значения ‘мужской пол’ + ‘житель’, при этом отмечается случай полисемии аффикса *-ич-*. Такой же пример: *генеральша, попадья* с семной структурой ((сема-1) + (сема-1)) ‘женский пол’ + ‘жена’.

б) Асимметричный тип соотношения первого типа: (сема-1) = ((сема-2) + (сема-2)). Таков пример типа *Сергеич*, в семантической структуре которого отмечается сема ‘мужской пол’, представляющая и сему-1, и сему-2, однако есть и дополнительная сема-2, характеризующая прагматику употребления производного слова — принадлежность к разговорному стилю.

Особый случай второго типа: сема-2 не имеет соотношения с семой-1. Так, с точки зрения когнитивной структуры лексемы *бумага* и *бумажонка* имеют одинаковую структуру, но в отношении языковой структуры выделяется сема-2 — значение ‘пренебрежение’. Таковы, в частности, проявления так называемой эмотивной функции в концепции Р. О. Якоб-

сона<sup>5</sup>: ср. *Левушка, домишко*, а также выражение значения отрицания *безграмотность, дегуманизация, псевдооткрытие*.

в) Асимметричный тип соотношения второго типа: ((сема-1) + (сема-1)) = (сема-2). Например, производное типа *атропогенез* представляет соотношение когнитивных сем 'наука', 'человек', 'происхождение' (семы-1), однако только значение 'наука' (сема-2) формирует словообразовательную модель с нулевым словообразовательным аффиксом. Особый случай первого типа: сема-1 представлена в лексической семантике. Например, сема мужского пола (сема-1) присутствует в значении лексемы *мужчина*, хотя даже словоизменением не отличаются существительные *мужчина* и *женщина*, только аналитически выражается грамматический род с помощью типа согласовательного класса: ср. *эта женщина*, но *этот мужчина*.

4. Однородные семы первого (семы-1) и второго родов (семы-2) могут объединяться в классы — семные категории: СК-1 и СК-2. Перечень семных категорий второго рода (СК-2) определяет специфику национального языка; перечень семных категорий первого рода (СК-1), по всей вероятности, формируют представление о Человеке познающем вне границ национального опыта.

Для выявления семных категорий двух родов проведен сопоставительный анализ существительных русского и турецкого языков. В результате выявлены следующие закономерности: общность СК-1 и СК-2 проявляется в выражении таких, например, категорий как единичность / счетной множественность<sup>6</sup> (*девушка / девушки; kız / kızlar 'девушка / девушки'*), мужской / женский пол (*студент / студентка; çevirmen / çeviri 'переводчик / переводчица'*), профессия (*сортировать / сортировщик; çevirmek / çevirmen 'переводить / переводчик'*), инструмент действия (*косить / косилка; biçmek / biçme 'косить / косилка'*) и многие другие.

Различие СК-2 русского и турецкого языков, в частности, проявляется в том отношении, что СК оценки, не имеющие отношения к СК-1, выражаются в турецком языке лексически, а в русском и лексически, и аффиксально. Ср. *Игорь / Игоревич, бумага / бумажонка* в русском, но *İsmail / İsmail oğlu 'Исмаил / сын Исмаила', kâğıt / kötü kâğıt ('бумага / плохая бумага')* — в турецком. Кроме того, следует подчеркнуть, что из-за типологических различий турецкого (как агглютинативного) и русского (как фузионного) языков явно противопоставление отсутствия / присутствия морфемной синонимии при выражении словообразовательных значений (ср. однотипность выражения значения множественности с помощью аффикса *-lar-*, несмотря на наличие чередований, обусловленных действием закона сингармонизма, и синонимию средств выражения значения множественности в русском, например *друг / друзья, стол / столы, имя / имена* и проч.)

5. Текст предлагается рассматривать в отношении идеальной модели текста соответствующего рода и вида словесности в определенной момент исторического развития логосферы<sup>7</sup>. Модель включает определенный набор сем, интерпретация которых зависит от принадлежности к каждому роду и виду словесности. Здесь мы опираемся на концепцию Т. А. ван Дейка<sup>8</sup>, причем важно подчеркнуть, что семантизация в том числе и производных слов может зависеть от типа текста. Дабы представить пример такого рода зависимости, приведем только один пример — цитату из 42 главы поэмы «Плач» мистерии «Шествие» И. Бродского<sup>9</sup>:

*Погребальный белый пароход  
С полюбовным венчиком из роз,  
Похоронный хор и хоровод,  
Как Харону дань за перевоз.*

При учете различий узуального, т. е. языкового, зафиксированного в языковом коде, соответствующего общепринятому употреблению, значения, с одной стороны, и актуального, реализованного к конкретном коммуникативном акте, значения — с другой, следует признать, что в строках И. Бродского *венчик* не имеет значения оценочности в отношении к лексеме *венец*, а *полюбовный* — значения ‘мирный, основанный на взаимном согласии’, ‘любовный, сердечный, ласковый’, поскольку вся поэма И. Бродского и глава «Плач» создают ассоциации перехода из мира живых в мир мертвых, тернового венца мучеников и венков в память о потонувших в море, белого парохода и лодки Харона. Такой тип интерпретации смысла текста делает невозможным интерпретацию слов *венчик* и *полюбовный* как производных. Такого рода различия в интерпретации семной структуры слов определяются поэтическим жанром художественной речи в классификации родов и видов словесности.

Проведенное исследование семной структуры производных слов показывает успешность применения когнитивного анализа словообразования в языке и в речи при анализе текстов разных жанров, а также в сопоставительном языкознании.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Бодуэн де Куртэнэ И. А.* Избранные труды по общему языкознанию. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. Т. 1. 384 с.

<sup>2</sup> Трубецкой Н. С. Основы фонологии / Пер. с нем. А. А. Холодовича; Ред. С. Д. Кацнельсона. М.: Изд-во иностр. лит., 1960. 372 с.

<sup>3</sup> *Кубрякова Е. С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине 20 века (опыт парадигматического анализа) // Язык и наука конца 20 века: сб. статей / под ред. акад. Ю. С. Степанова. М.: РАН, Институт языкознания РАН. 1995. 432 с.

<sup>4</sup> *Моррис Ч. У.* Основания теории знаков // Семиотика: сб. переводов / под ред. Ю. С. Степанова. М.: Радуга, 1982. 638 с.

<sup>5</sup> *Якобсон Р. О.* Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против»: сб. статей. М.: Изд. Прогресс. 1975. С. 193 — 230.

<sup>6</sup> Здесь и далее изменение по числу имен существительных рассматривается как словообразовательная категория, поскольку представление о числе сформировано когнитивной

семой конкретности, что, в частности, объясняет различие лексем *вход* как названия процесса и *вход* как названия места действия. Такое решение относительно категории числа имен существительных некогда предлагал Ф. Ф. Фортунатов. См. *Фортунатов Ф. Ф. Сравнительное языкознание* // Избр. тр. М.: Изд. Министерства просвещения РСФСР, 1956. Т. 1. С. 162.

<sup>7</sup> *Рождественский Ю. В.* Общая филология. М.: Фонд Новое тысячелетие, 1996. 326 с.

<sup>8</sup> *Дейк ван Т. А., Кинч В.* Стратегии понимания связанного текста. // Новое в зарубежной лингвистике: сб. статей / под ред. В. В. Петров, В. И. Герасимова. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. М.: Прогресс, 1988. С. 93–109.

<sup>9</sup> *Бродский И.* Ществие. Поэма-мистерия в двух частях и 42 главах-сценах [Электронный ресурс] // Brodskiy: [сайт]. URL: <https://brodskiy.su/poemy/shestvie/> (дата обращения: 12.12.2018).

**Chizhova L. A.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

### **COGNITIVE APPROACH IN THE DESCRIPTION OF WORD FORMATION: ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN NOUN**

In the paper the relationships between the seme units of cognitive and linguistic levels are analyzed on the example of derivative Russian nouns. The proposed type of analysis allows to identify the place of semantics in linguistic research, to determine the scope of semiosis, semantics, pragmatics and syntactics. It helps to form an understanding of a semantic category and its types. The text seme structure allows to reveal a Human Being's speech activity features if usual and actual value of language units are analyzed.

*Keywords:* seme; cognitive level; language meaning; semiosis; word formation.







## НАПРАВЛЕНИЕ 4

# **ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: ДИАХРОНИЧЕСКИЕ И СИНХРОНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Развитие русского языка  
на протяжении его истории.

Становление и эволюция норм  
русского литературного языка.

Проблемы развития  
современного русского языка.

Норма и узус  
в современном русском языке.

Экстра- и интралингвистические факторы  
языковых изменений.





Давыдова Ольга Андреевна

Московский педагогический  
государственный университет, Россия

dav.ol@mail.ru

## НОВЫЕ УСТОЙЧИВЫЕ СОЧЕТАНИЯ С КОМПОНЕНТАМИ *ТЕНЕВОЙ* И *ТЕНЬ* В СОВРЕМЕННОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В 90-е гг. XX в. в экономическом дискурсе языка СМИ появились многочисленные устойчивые сочетания с компонентом *теневой*, в начале XXI в. расширился семантический объем слова *тень* и появились воспроизводимые образования с ним. В состав тематической группы входят и другие слова и словосочетания, пока не отмеченные словарями.

*Ключевые слова:* неологизм; язык СМИ; *тень*; *теневой*; гаражная экономика.

В 90-е годы у прилагательного *теневой* в русском языке появились значения, связанные с особенностями экономики того периода. Значения отмечены в словарях неологизмов: 1. 'Связанный с экономической деятельностью, не контролируемой государством (то есть без уплаты налогов)' // 'Скрываемый от налогообложения'. 2. 'Нелегальный, скрытый'<sup>1</sup> 'Связанный с подпольным производством, криминальными способами обогащения и нелегальной реализацией чего-л. (обычно оружия, наркотиков и т. п.)'<sup>2</sup>. В конце XX в. значения дополнили структуру слова в толковых словарях: 3. *Разг.* 'Существующий, действующий незаконно; уклоняющийся от налогов'<sup>3</sup>; 3. 'Связанный с криминальными способами обогащения, с подпольным производством и нелегальной реализацией чего-либо'<sup>4</sup>.

Вместе с новым значением, в литературном языке появилось новое слово *теневик* 'представитель теневой экономики (производственной, торговой и т. п. деятельности без уплаты налогов)' (*неодобр.*)<sup>5</sup>, также пополнившее лексику литературного языка, отраженное в современных толковых словарях как с пометой отрицательной коннотации: *Неодобр.* 'Предприниматель, осуществляющий экономическую, финансовую деятельность нелегально, уклоняясь от налогов'<sup>6</sup>, так и без нее: (*разг.*). 'Делец теневой экономики'<sup>7</sup>.

Прилагательное *теневой* с новым «экономическим» значением определяет довольно широкий класс предметов, но, по данным Национального корпуса русского языка, чаще всего сочетается с существительными *экономика, бизнес, рынок, сектор (сегмент, сфера) оборот:*

*Ведь теневая экономика — это не только теневой рынок, но и теневая занятость, которая в России обусловлена и системой налогообложения, в первую очередь ЕСН [БЖ 16.03.04]; Брат Александра Лебеда Алексей, став руководителем Хакассии, в спорах с теневым бизнесом пользовался под-*

*держкой личного состава бригады [Баранец, Генштаб без тайн. Кн. 2]; Конечно, с теневым сектором экономики борются везде... [МК 2.04.18] и др.*

Образовались устойчивые неоднословные сочетания, некоторые из которых отражены в словарях: *теневая экономика* ‘Сфера незаконного производства и реализации товаров, финансовых махинаций и т. п.’<sup>8</sup>, ‘Производственная, торговая и т. п. деятельность, ведущаяся без уплаты налогов’<sup>9</sup>:

*Ростат призван знать все. У него есть достаточно возможностей оценить и масштабы теневой экономики [МК13.02.18];*

*теневой бизнес* ‘Незаконная предпринимательская деятельность’<sup>10</sup>:

*Учитывая, что, по разным оценкам, размер теневого бизнеса колеблется от 30 до 50%, все это ведет к развитию теневого кредитного рынка, объем которого сопоставим с уровнем теневого бизнеса [ВМН 28.04.03];*

*теневой рынок* ‘Сфера обращения продукции и капиталов теневой экономики’<sup>11</sup>:

*И если вы создаете слишком жесткое регулирование, то возникает теневой рынок, на котором все равно будет реализоваться то, что выгодно с экономической точки зрения [И., 26.11.02].*

Устойчивые сочетания *теневой бизнес* и *теневой рынок* часто дополняются определениями-«конкретизаторами», поэтому в современных экономических текстах используются сочетания: *теневой (оружейный, спортивный, алкогольный, медицинский, миграционный и др.) бизнес* и *теневой (оружейный, алкогольный и др.) рынок*. Одним из самых частотных является сочетание *теневой рынок труда*:

*Теневой рынок труда* — явление, хорошо знакомое рядовому россиянину [ВС 29.07.04]; Существующая практика выплаты «серых» зарплат, ущемление прав наемных работников, *теневой рынок труда* и иные нарушения портят не только общую экономическую картину страны, но и создают негативный имидж бизнеса в глазах общества [Т., 16.09.03]; *Растет теневой рынок труда* и теневые зарплаты в конвертах [АиФ № 43/17] и др.

Естественно, таких устойчивых сочетаний с прилагательным *теневой* значительно больше, чем отмечено в словаре: *теневые схемы*:

*Это, помимо прочего, поможет быстрее отказаться от теневых схем [Т., 13.04.05]; А у нас сегодня 80% аграрного страхования — это теневые и отмывочные схемы [КП, 14.03.13] и др.;*

*теневой доход*:

*Напомним: ученые выяснили, что теневой доход сотрудников правоохранительных органов составляет до 3 млрд. долларов в год [НГ, 02.01.03]; Естественно, что налог в казну государства с такого «теневого» дохода мошенниками не уплачивается, а речь в данном случае идет о весьма крупных суммах [И., 13.01.14] и др.*

Заметим, что эти устойчивые сочетания совпадают с устойчивыми сочетаниями с колоративными прилагательными *серый, черный: серый рынок, серая схема, бизнес*<sup>12</sup> и др.

Устойчивым стало сочетание *воротила (делец) теневого бизнеса (рынка)*:

*Повязали воротилу теневого бизнеса, когда тот, выйдя из самостийного предприятия, садился за руль своей темно-синей «восьмерки» [Т., 03.08.00]; И вообще, мол, их внедрение тормозят воротилы «теневого» водочного рынка [КП 14.06.01]; — Только почему это производная у тебя не государственная, а частная? Что, дельцам теневого бизнеса математику продаешь? [КП, 17.03.11] и др.*

Сочетание заменяет возникшее ранее слово *теневик*.

Семантическому расширению подверглось и слово *тень*: у него появилось значение ‘теневой сектор экономики’, которое пока еще не отражено ни в толковых, ни в словарях новых слов. Устойчивыми в экономическом дискурсе стали выражения *выходить из тени*:

*Когда же наши зарплаты выйдут «из тени»? [БЖ 30.01.04]; Просто наша система так устроена, что мелкий и средний бизнес предпочитают не выходить из тени, утаивая налоги, что, видимо, и делают в Дагестане [И., 13.11.12]; Работники постепенно выходят из тени С 2015 года в России около шести миллионов работников вышли из теневой занятости и перестали получать зарплату в конвертах [М., 19.12.17] и др.;*

*выход из тени*:

*Для выхода бизнеса из тени налоговое ожидание — фактор серьезный [ВМН, 27.01.03]; На существенный выход зарплат из тени тоже рассчитывать не стоит — все, кто хотел, уже перешли на «белые» схемы, говорят аналитики [РБК, 29.06.10]; Но это подходит только для малого бизнеса, так что в целом, выход из тени, скорее всего, произойдет. Частичный выход на свет может быть успехом и в продвижении ко второй цели — росту официальной экономики [МК 23.01.17]; и др.*

*Уходить в тень, уход в тень*:

*Использование «серых» схем оплаты труда во многом вызвано просчетами в налоговой политике. Сколько заработков уходит в тень? [Т., 17.08.07]; Власти заявляют о поддержке малого и среднего бизнеса, а затем принимают решения по повышению страховых взносов, и предприниматели уходят в тень [РБК, 23.05.14] и др.; Если налоговая стратегия непрозрачна, хаотична и угнетает бизнес, она порождает коррупцию и уход в тень [НГ 28.04.03]; Плюс очередная массовая волна ухода бизнеса в тень из-за роста налоговых сборов и неналоговых платежей [МК 13.02.18] и др.*

Устойчивы и частотны и другие выражения с компонентом *тень*:

*Давняя мечта российских властей — вывести из тени неформальный сектор экономики. <...> «МК» разбирается, есть ли шансы у неформального рынка занятости выйти из тени безболезненно, с учетом интересов как государства, так и его граждан [МК 2.04.18]; ...Германия вывела «ночных бабочек» из тени [МК 2.06.18] и подобные.*

В газетном экономическом дискурсе появились и закрепились и другие новые слова и выражения, связанные с понятием *теневой экономики*: *самозанятые* ‘лица, которые работают сами на себя, без трудовой книжки и отчисления налога в пенсионный фонд’:

*Имеется еще, по оценкам, до двадцати миллионов человек «самозанятых» [Т., 15.11.02]; Из 70 млн. работающих 22 млн. человек самозанятых, не имеющих трудовой книжки [КП 08.04.11]; По разным подсчетам, сегодня 15 миллионов россиян работают в «гаражной экономике». Недавно для всех, кто оказывает услуги за деньги и не платя налогов, придумали определение «самозанятые». Государство теперь мягко пытается вывести этих людей из «серой зоны» [К., № 45/17] и др.*

Выражения: *гаражная экономика*, синонимичное выражению *теневая экономика*:

*В гаражной экономике, в отличие от экономики национальной, сегодня есть практически все: и машиностроение, и наукоемкие по гаражным меркам производства, и инновации с передовыми технологиями [РР, № 15/10]; Путин попросил «серьезных людей в очках» подумать о том, как вывести этих рукастых и головастых людей из гаражной экономики. Президент подчеркнул, что «налоги, полицейские, прокуроры» и «правовые идиоты» заставляют уходить в теневую экономику представителей дефицитных ремесленных профессий [<https://ardexpert.ru/article/7015>]; Возможно ли сегодня в России победить «гаражную», то бишь теневую экономику? [Там же] и др.;*

*зарплата в конвертах* ‘зарплата, выдаваемая без отражения в платежных документах’:

*Очень широко распространены нелегальная занятость и «черный нал» — зарплату выдают в конвертах, с которых, естественно, не поступают страховые взносы [Т., 11.05. 00]; Или не отчисляется — и тогда работник получает «черную» зарплату, в конверте [И., 11.01.03]; Объем зарплаты «в конвертах» в 2012 году достиг фантастической отметки в 9 трлн. рублей. По информации «Известий», коллекторы начали предлагать своим клиентам новую услугу — взыскание черных зарплат, которые работодатели не доплачивают сотрудникам [И., 14.11.13]; ...что бы ни говорили представители Пенсионного фонда с экранов телевизоров, зарплата в конверте лучше, чем отсутствие зарплаты [МК 13.02.18];*

и значительно менее употребительное сочетание *конвертная зарплата*:

*Выход в фонде видят в том, чтобы граждане сами несли пенсионные взносы со своих «конвертных зарплат» — так, как это делает «самозанятое население» [Т., 17.02.04]; Несмотря на меры, принимаемые правительством и налоговиками, за последние три года доля «конвертных зарплат» в стране не снизилась, а согласно некоторым данным даже немного выросла [Т., 14.04.08]; Власть рассчитывает, что предпринятые шаги дадут толчок росту валового внутреннего продукта (ВВП) и помогут вывести из «тени» значительную часть экономики, в том числе «конвертные зарплат» [Т., 15.07.04] и др.*

Приведенные примеры показывают, что нередко слова и выражения употребляются в одних и тех же контекстах:



*Вводилась она якобы для того, чтобы люди добровольно отказались бы от теневых зарплат в конвертах [КП, 18.02.04]; Поэтому результаты опроса ВЦИОМа на эту тему показались удивительными — лишь 13% опрошенных признались, что получают зарплаты в конвертах. Неужели наши доходы выходят из тени? Но, если детально изучить опрос, получается, что это не совсем так [КП, 27.03.07]; Вторая категория (бедных. — О.Д.) — это те, кто занят теневой экономической деятельностью. Самозанятые или получающие зарплату в конвертах [КП 05.02.18] и др.*

Из примеров видно, что семантическое покрытие экономических терминов с компонентом *теневой* тесно связаны с терминами, включающими колоративные компоненты *черный*, *серый* и противопоставленно-го им *белый*:

*Нельзя списать со счета и высокую степень «долларизации» теневой экономики — вся эта сфера, стыдливо укрывающаяся в тени от налоговиков, строится на «черном нале» [Т., 21.05.02]; Эксперты считают, что реальные зарплаты продолжают падать, однако перераспределение «конвертной» зарплаты в пользу «белой» все же пошло в зачет городскому бюджету [РБК, 21.05.09]; «Зарплата в конверте — пережиток прошлого», — сказал г-н Микаелян, уточнив, что по степени распространенности черной зарплаты отрасли отличаются друг от друга [РБК, 12.05.08]; Серые деньги ... 55% на столько вырастет число работников в России, получающих серую зарплату, к концу 2011 года: 22% россиян уже сегодня получают жалование серыми деньгами... 6 лет тюрьмы может получить работодатель, внедривший у себя зарплаты в конверте ...60% отечественных работников получали зарплаты в конверте в 1998 году [Т., 15.09.10]; Однако известно, что официальная статистика не учитывает теневые доходы, «серую» экономику, заработную плату в конвертах и т. д. [ВС 28.10.04]; Реальная безработица растет, теневая и серая экономика сохраняется, а число «самозанятых» постоянно увеличивается [МК 23.12.17] и др.*

Итак, в современном экономическом дискурсе активны устойчивые сочетания с компонентом *теневой* ‘нелегальный’. Они сходны с устойчивыми сочетаниями с колоративными компонентами *серый* и *черный*. В «теневом» экономическом дискурсе появились неологизмы, устойчивые сочетания: *гаражная* ‘теневая’ экономика, зарплата в конверте ‘зарплата, не отраженная в документах’, самозанятые ‘граждане, занятые в теневой экономике’. Расширено значение и существительного *тень*, наиболее активны устойчивые сочетания *выйти (выход) из тени*, появился также новый термин с колоративным компонентом *обеление экономики*.

## ИСТОЧНИКИ

НКРЯ — Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] URL: <http://www.ruscorpora.ru>

АиФ — Аргументы и факты

БЖ — Бизнес-журнал

ВМН — Время МН

ВС — Вопросы статистики

И. — Известия

МК — Московский комсомолец

НГ — Новая газета  
РБК — РБК Daily  
РР — Русский репортер  
Т. — Труд-7

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: В 3 т. Т. 3. СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. С. 1095.

<sup>2</sup> Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения. / под ред. Г. Н. Скляревской. СПб.: Фолио-пресс, 1998. С. 628.

<sup>3</sup> Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2002. С. 1315.

<sup>4</sup> *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.; Рус. яз., 2001. Т. 2. С. 768.

<sup>5</sup> Новые слова и значения... С. 1094.

<sup>6</sup> Большой толковый словарь русского языка... С. 1314.

<sup>7</sup> *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1993. С. 821.

<sup>8</sup> Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения. / под ред. Г. Н. Скляревской. СПб.: Фолио-пресс, 1998. С. 628.

<sup>9</sup> Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2002. С. 1315.

<sup>10</sup> Толковый словарь русского языка конца XX века. С. 85.

<sup>11</sup> Там же. С. 554.

<sup>12</sup> *Давыдова О. А.* Новые фразеологизмы с колоративом *серый* в русском языке // *Studia Russica XXVI.* Budapest, 2018. P. 360–368.

**Davydova O. A.**

*Moscow State Pedagogical University, Russia*

## NEW STABLE COMBINATIONS WITH THE 'SHADOW' AND "SHADY" COMPONENTS IN MODERN ECONOMIC DISCOURSE

The author argues that in 1990s in mass media economic discourse there appeared many stable combinations with the component of 'shadow'; at the beginning of the 21<sup>st</sup> century the semantic volume of the word 'shadow' has expanded together with its derivatives. The semantic group includes also other words and phrases not yet included into dictionaries.

*Keywords:* neologism; language of media; shady; shadow; garage economy.

**Жаркынбекова Шолпан Кузаровна**

*Евразийский национальный университет  
им. Л. Н. Гумилева, Казахстан*

zharkyn.sh.k@gmail.com

**РУССКИЙ ЯЗЫК  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КАЗАХСТАНА:  
УСЛОВИЯ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ  
И НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ**

В статье рассматриваются вопросы языковой политики Республики Казахстан и ее влияние на процессы языковой модернизации в области образования, дается краткое описание условий функционирования русского языка в Казахстане и описываются перспективы его развития в образовательной системе страны. Результаты исследования позволили обозначить круг проблем, возникших сегодня в рамках проводимой языковой политики, и проанализировать процессы, происходящие в области языкового развития в казахстанской системе образования.

*Ключевые слова:* функционирование русского языка в Казахстане; образовательные реформы; языковая политика.

Ситуация с русским языком в мире активно обсуждается на многочисленных форумах и круглых столах, где ученые отмечают, что русский язык за последние 20 лет серьезно сдал свои позиции в мире: геополитические, социально-экономические, миграционные, демографические процессы оказывают существенное влияние на его положение. Речь в основном идет о падении интереса к изучению русского языка (снижение порядка более 6 миллионов человек): к примеру, изучение русского языка как предмета в странах СНГ и Балтии снизилось за последние 10 лет с 10,5 миллионов школьников до 3,5 миллионов. Во многих странах постсоветского пространства происходит переориентация молодежи на европейские языки (к примеру, в Армении, Грузии, Туркмени, Эстонии, других государствах). На изменение условий функционирования языков влияют глобализационные процессы, связанные и с интеграцией народов разных стран, стремительным развитием информационной системы, усилением экономического сотрудничества и т. д. При расширении и укреплении взаимодействия с приграничными странами происходит, как следствие, усиление влияния языка. К примеру, в Азербайджане стало заметным влияние турецкого и английского языков.

Как и другие языки, функционирующие на территории страны, русский язык в Казахстане, находится в условиях все усиливающейся конкуренции, которая обусловлена как глобализационными процессами,

Работа выполнена при финансовой поддержке МОН РК в рамках грантового финансирования проекта «Формирование профессиональной мультилингвальной личности нового типа в условиях полиязычного образования РК» (2018–2020 гг.).

так и государственной политикой, проводимой в республике. Эти условия определяются:

1. Миграционными и демографическими процессами, определяющими нынешнее состояние этнического состава страны. Если в 1989 году население страны составляло 16 199,2 тыс. человек, из которых 6534,6 тыс. казахи (41%), 6227,5 тыс. — русские (38%), то в 2017 году из общего количества проживающих на территории страны 18 274 514 человек 12 780,0 тыс. составляют казахи (это уже 71%), 3710,0 тыс. русских (что составляет 20,6%), 613,0 тыс. узбеков (3,4%). Кроме того, в стране проживает 289,7 тыс. украинцев, 58 тыс. белорусов, относящихся к славянской группе этносов, которые в целом составляют около 4 млн. человек.

2. С возрастающей ролью английского языка в мире в качестве «*lingua franca*» и, как следствие, все большей мотивированностью в изучении английского языка. К примеру, в последние годы мы наблюдаем увеличение новостной, научной и художественной информации на английском языке. Престижность английского языка стимулирует его изучение, формируя особое отношение к языку как фактору повышения личной конкурентоспособности. По результатам проведенного нами социолингвистического исследования в период с 2014 по 2016 г., более 83% казахстанцев за то, чтобы их дети свободно владели английским языком. Абсолютное большинство (91,8%) молодых респондентов считают, что перспективы развития их профессиональной деятельности связаны со знанием английского языка<sup>1</sup>.

3. Проводимыми в рамках новой языковой политики мероприятия, направленными на сохранение государственного языка. Их результаты все более заметны в таких сферах коммуникации, как образование, СМИ, деловая сфера общения и др. К примеру, если в 2014 году из выделенных государством образовательных грантов 65% распределены среди тех, кто поступает в высшие учебные заведения в группы с казахским языком обучения, с русским языком обучения — 35%, то в 2015 и 2016 гг. — это соотношение составило 75% и 25%. В 2017 году из 92 827 заявлений выпускников, изъявивших желание принять участие в Едином национальном тестировании для поступления в высшие учебные заведения на казахском было подано 67 627 заявлений (76,3%), на русском в 3 раза меньше — 20 968 (23,6%). На данный момент 83% учеников средних школ получают образование на казахском языке, 16% — на русском и 1% на других языках. В 2016 году уже 89% детей пошли в первый класс с казахским языком обучения, 10% — с русским<sup>2</sup>.

4. Официально объявленным переходом казахского алфавита на латинскую графику. Несомненно, это усилит конкуренцию между языками. Как отметил, казахстанский ученый А. Айталы, «сохранение кириллицы не может стать автоматической гарантией дальнейшей популяризации русского»<sup>3</sup>.

5. Реформами, связанными с внедрением в образовательную систему трехязычия. Казахская модель полиязычного образования призвана учитывать как исторически сложившиеся факторы, так и те стратегические цели, которые страна ставит перед собой. С этой целью разработаны новые программные документы<sup>4</sup>, в которых отражен поэтапный переход на трехязычие. Осуществляемые реформы касаются прежде всего содержания учебных дисциплин, обеспечения преемственности трехязычного образования в рамках единой образовательной среды, совершенствования системы подготовки и переподготовки педагогических кадров. Обновленное содержание учебников, нацеленное на формирование таких важных, связанных между собой предметных компетенций, как коммуникативная (или речевая), лингвистическая, культуроведческая, межкультурная, направлено на учет коммуникативных потребностей обучающихся. По мнению З. К. Сабитовой, одного из авторов нового учебника по русскому языку, принципы, положенные в основу учебника, будут способствовать формированию познавательного интереса ученика к русскому языку и мотивировать к его изучению<sup>5</sup>.

Новые подходы к обучению в системе школьного образования потребовали внесения существенных коррективов в традиционные курсы базовых и элективных вузовских дисциплин.

Сложившаяся ситуация обусловила (и это вполне естественно) появление целого ряда проблем, решение которых предполагает проведение серьезных научных исследований в области мультилингвального образования. Еще недостаточно изучены вопросы описания механизмов сосуществования разных языков в сознании индивида, необходим системный анализ лингвистических, психолингвистических, социально-функциональных, педагогических аспектов сторон билингвизма, актуальным остается вопрос необходимости введения дифференциации разных степеней владения языком.

Очевидным является тот факт, что в современных условиях развития общества отношение к языкам определяется с точки зрения целесообразности и прагматизма. Так, к примеру, состояние и развитие русского языка в Казахстане зависит и от того, является ли знание русского языка условием успешности человека и его профессиональной компетентности.

Группой ученых Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева в рамках научного проекта был проведен ряд социолингвистических исследований. Анкетирование и интервьюирование студентов-выпускников, молодых специалистов и работодателей позволили выявить уровень профессионально-ориентированной языковой подготовки в вузе на неязыковых специальностях, требования работодателей к знанию казахского, русского и английского языков и др.

Надо отметить, что русский язык как язык науки, культуры, образования, как средство межнационального общения, деловой коммуни-

кации в Республике Казахстан востребован и уровень владения им достаточно высокий. К примеру, на вопрос о необходимости владения языками в повседневной бытовой жизни и в служебной сфере 70% респондентов отмечают, что казахский язык нужен им «в бытовой среде», а 80% — «постоянно в служебной сфере». Потребность русского языка определяется 80% в бытовой среде и 85% — в служебной сфере.

На вопрос об использовании казахского и русского языков в профессиональной сфере были получены следующие ответы: казахский язык в устной форме при ведении деловых переговоров используется у 80% респондентов, в письменной форме при составлении деловой документации — у 70% респондентов. Русский язык востребован в устной форме при ведении деловых переговоров у 80% респондентов, в письменной форме при составлении деловой документации — у 80% респондентов.

Респондентами выделены следующие наиболее важные с их точки зрения пункты в вопросах о совершенствовании преподавания русского языка: обучению навыкам использования в речи профессиональной терминологии — 80%, учет в учебном процессе и при составлении силлабусов потребности будущей профессиональной области студента с учетом современной ситуации — 75%. обучению умению вести устную коммуникацию, дискуссию, полемику на профессиональные темы — 70%; больше использовать на занятиях новые текстовые материалы, образцы ведения документации по специальности — 70%, обучению устным практикам с использованием наглядных (аудио, видео) материалов — 65%, постановку в обучении четких целей и задач с учетом современных требований рынка труда — 60%, участию учащихся в реально действующих коммуникативных проектах университета — 60%; разработке качественной профессионально-ориентированной учебной литературы — 50%.

Среди наиболее важных навыков, необходимых для профессионально-языкового общения при использовании казахского и русского языков молодыми специалистами отмечаются: умение свободно общаться в устной форме в диалоге, команде и вести дискуссию или полемику; умение вести деловые переговоры; наличие языковой практики по специальности; владение навыком устно и письменно переводить профессиональную документацию; умение делать презентации и выступать на симпозиумах, конференциях по специальности; умение устанавливать на языке качественное межличностное общение с коллегами; знание структуры и системы языка; знание профессиональной терминологии на языке; владение навыками грамотного ведения письменной документации; умение свободно адаптироваться в изменяющихся коммуникативных условиях.

Использование имеющихся интеллектуальных, материальных и инфраструктурных ресурсов для создания условий для обучения русскому языку и для образования на русском, несомненно, приведет к тем трен-

дам, которые сохраняют уверенность в дальнейшем перспективном развитии русского языка. К примеру, российский портал «Открытое образование», созданный восемью крупнейшими российскими классическими техническими университетами, стал площадкой не только для обучения, но и для сотрудничества преподавателей-русистов, для реализации новых форм межкультурной коммуникации. Такой формат работы является эффективным средством привлечения к изучению языка. К нему должны подключаться русисты разных стран.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Полиязычное пространство Казахстана: приоритеты развития казахского, русского и английского языков. Коллективная монография / под ред. Ш. К. Жаркынбековой. Астана: Мастер-ПО 2017. 193 с.

<sup>2</sup> Статистика системы образования Республики Казахстан. Национальный сборник. Астана, 2016.

<sup>3</sup> Айталы А. Смена алфавита не только фонетическая, но и большая политическая проблема // Деловая неделя. 29 марта 2013 г. С. 11–12.

<sup>4</sup> Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы. [Электронный ресурс] // Указ Президента РК от июня 2011 года № 110. URL: <http://www.geokz.tv/article.php?aid=11278> (дата обращения: 28.10.2018).

<sup>5</sup> Сабитова З. К. Реализация компетентностного подхода в учебнике «Русский язык» для русских школ Казахстана. [Электронный ресурс]: URL: [http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com\\_simpledownload&view...de](http://www.bilingual-online.net/index.php?option=com_simpledownload&view...de) (дата обращения: 19.09.2018).

**Zharkynbekova Sh. K.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### **RUSSIAN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF KAZAKHSTAN: CONDITIONS OF FUNCTIONING AND NEW APPROACHES TO LEARNING**

The article deals with the language policy of the Republic of Kazakhstan and its impact on the processes of language modernization in education; it also gives a brief description of the conditions for the functioning of the Russian language in Kazakhstan and describes the prospects for its development in the country's educational system. The results of the study allowed to identify some problems in terms of the new language policy of the state and trace the processes of language development in the educational system.

*Keywords:* functioning of the Russian language in Kazakhstan; educational reforms; language policy.



## СРЕДНИЕ ЗВУКИ В ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Средним звукам принадлежит особая историческая роль на разных этапах развития русской фонетики. В статье описывается такая типологическая закономерность, как неустойчивость всякого рода промежуточных звуков. Изменения средних звуков чаще всего определяют специфику фонетических процессов в русском языке.

*Ключевые слова:* русская фонетика; средние звуки; сонанты; гласные.

В истории славянской фонетической системы обращает на себя внимание такая типологическая особенность, как неустойчивость средних звуков. В свое время В. М. Марков указывал на то, что сонанты принадлежат особому разряду звуков, промежуточному между гласными и согласными. В связи с этим роль сонантов в истории как славянских, так и других языков является совершенно особой, подчеркивал он. Добавим, что неустойчивую характеристику в прошлом (в праславянском и древнерусском языках) имели и гласные, занимающие промежуточную позицию в системе вокализма, — гласные среднего подъема и ряда. Об этом размышлял и Б. И. Осипов, работавший вместе с В. М. Марковым в Удмуртском университете<sup>1</sup>.

Вокалическая система раннего праславянского языка была количественно перегружена: кроме гласных, которых с учетом их долготы и краткости было 10 (краткие [a], [o], [e], [u], [i] и долгие [a:], [o:], [e:], [u:], [i:]), она имела промежуточный класс сонантов *j* (*i*), *w* (*u*), *r*, *l*, *m*, *n*, которые могли играть двоякую роль гласных и согласных. Эта перегрузка усиливалась еще за счет функционирования особого сочетания фонем, в которых участвовали гласные и согласные сонанты, которые были неслоговыми: в сочетании с гласными неслоговые *i* (*j*), *u* (*w*) образовывали дифтонги [ai], [oi], [ei], [au], [ou], [eu], а *r*, *l*, *m*, *n* — многочисленные дифтонгические сочетания. Вследствие этой перегрузки и начались преобразования в фонетической системе, ослабившие подсистему вокализма и укрепившие подсистему консонантизма.

Уже в раннюю праславянскую эпоху гласные среднего подъема проявили тенденцию к переходу либо в верхний, либо в нижний подъем. Долгая <o:>, перейдя в нижний подъем, потеряла лабиализацию и совпала с <a:>. Утрата лабиализации фонемой <o:> привела к утрате этого признака и другой долгой лабиализованной фонемой — <u:>, которая изменилась в <y:> (*ы*). Долгая средняя гласная <e:> перешла в верхне-средний подъем и приобрела закрытость (ее обычно обозначают как <ě>).

В результате отмеченных переходов средних гласных верхний и нижний подъем оказались перегруженными, тогда как средний подъем стал недогруженным с всего двумя краткими фонемами <e> и <o>. Несовершенство новой системы неизбежно должно было привести к дальнейшим изменениям, связанным с судьбой сонантов.

История сонантов началась с распада гласных сонантов и утраты ими слоговости, в результате чего на их месте возникли сочетания с предшествующими гласными — передним [i] и непредним [u] ([ir], [ur], [il], [ul], [im], [um], [in], [un]). Изменения гласных сонантов ликвидировали перегрузку системы вокализма, поскольку утратилось различие сонантов переднего и заднего рядов (в сочетаниях [ir] и [ur] сонанты уже не различались по месту образования). В связи с утратой слоговости и развитием нового слогового гласного утратилась долгота сонанта, так как различие долготы и краткости существовало лишь в слоговых сонантах<sup>2</sup>. Изменения сонантов, сблизившее их с согласными, знаменовали переход праславянского языка от вокалического к консонантному типу.

Главные события в праславянской фонетике в III–II вв. до н. э. связаны со стремлением языка расширить сферу употребления открытых слогов за счет освобождения от закрытых. Переход закрытых слогов в открытые осуществлялся различными способами, и главными героями этих процессов вновь оказываются сонанты, вызвавшие многочисленные и неодинаковые по своей специфике изменения.

В III–II вв. до н. э., когда язык стремился расширить сферу употребления открытых слогов за счет освобождения от закрытых, происходит монофтонгизация дифтонгов с неслоговыми сонантами [i], [u] и дифтонгических сочетаний с согласными [r], [l], [n] (к этому времени на месте [m] в конце слога появился [n]). На месте дифтонгов [au], [ou] и [ei] возникли, соответственно, однородные гласные-монофтонги [u:] и [i:], сочетания [ai], [oi] дали монофтонги [e:] и [i:], а [eu] преобразовалось в сочетание [ju:].

В результате монофтонгизации дифтонгов вновь появился гласный [u:], а также возникли новые долгие гласные [e:] и [i:]. Важные результаты имела монофтонгизация сочетания [eu], которая оказала существенное влияние на развитие категории твердости-мягкости согласных, так как вновь появились мягкие согласные перед [u:]<sup>3</sup>. Усиление консонантизма произошло и в результате фонологизации звуков [w] и [j], которые появились перед гласными после изменения дифтонгов и из позиционных аллофонов фонем <u> и <i> стали реализациями особых согласных фонем.

Еще до утраты праславянским языком закрытых слогов прошел фонетический процесс, связанный с историей верхних кратких гласных [u] и [i]: они перешли в особые верхне-средние свехкраткие гласные [ǔ] и [ǐ]. Известная физиологическая особенность произношения гласных,

которая указывает на бóльшую продолжительность артикуляции более нижних гласных<sup>4</sup>, позволяет объяснить появление сверхкратких: верхние краткие [i] и [u], сближаясь в своей открытой артикуляции с краткими средними гласными [e] и [o], перешли в зону среднего подъема, но сохранили свою прежнюю длительность и на новом месте стали восприниматься как очень краткие гласные. При этом они не приобретают необходимой для среднего подъема длительности и по сравнению с исконными средними гласными количественно редуцируются. Такому «усреднению» (Б. И. Осипов) подверглась и краткая нижняя непередняя <a>, которая совпала с краткой средней непередней <o><sup>5</sup>.

Следующим этапом перестройки слога в сторону его открытия явилась монофтонгизация дифтонгических сочетаний на носовой сонант [n], которая привела к появлению носовых гласных: непереднего [ɔ] и переднего [ɛ]. В результате вокалическая система количественно увеличилась, пополнив зону среднего подъема. Это в свою очередь привело к совершенно противоположной ситуации в вокализме, когда недогруженный в предшествующую эпоху средний подъем оказался перегруженным семью гласными: закрытой <ě>, редуцированными <b> и <ѡ>, краткими <e> и <o> и носовыми <ɛ> и <ɔ>.

Наконец, подверглись изменению и сочетания гласных с согласными сонантами [ɔr], [ɔl], [br], [bl]. В отличие от сочетаний на [u], [i], [n], эти сочетания в результате действия тенденции открытого слога дали не гласные монофтонги, а слоговые плавные, или гласные сонанты. Сверхкраткие гласные стали неслоговыми, далее они сократились еще и стали простыми призвуками слоговых сонантов: [tɔrgɔ] > [trgɔ], [vɔrxɔ] > [vrɔ]. В восточнославянских языках слоговые плавные впоследствии утратили слоговость, а призвуки вновь развились в слоговые [ɔ], [b]: [trgɔ] > [tɔrgɔ], [vrɔ] > [vɔrxɔ].

Завершающим этапом в реализации тенденции к открытию слога явилась трансформация дифтонгических сочетаний [or], [er], [ol], [el], в результате которой они не монофтонгизировались, а развили в разных диалектах позднего праславянского языка различные сочетания, устраняющие закрытый слог. В восточнославянских языках сонанты развили после себя новый гласный, аналогичный тому, который находился перед сонантом; появилось так называемое первое полногласие.

Обращает на себя внимание тот факт, что сонанты как средние звуки, проявляя свою неустойчивость в истории праславянского языка (о чем свидетельствуют многочисленные процессы, происходившие с ними), тем не менее сыграли активную роль в преобразованиях фонетической системы. Промежуточным звукам вообще, будь то сонанты или гласные средних разрядов, принадлежит особая историческая роль, что проявилось и в поздние периоды развития славянских языков, в частности древнерусского языка.

Особенность фонетической системы древнерусского языка, унаследованной из праславянского языка (приблизительно в VI–IX вв. н. э.), заключалась в том, что в области вокализма большинство гласных было сосредоточено именно в промежуточных подъемах — верхне-среднем и среднем (табл. 1):

**Таблица 1.** Исходная система гласных звуков древнерусского языка

Подъем	Ряд			
	Передний		Непередний	
Верхний	i		у	и
Верхне-средний	ь	ѣ	ъ	ѡ
Средний	е		о	
Нижний	а			

Очень рано, в IX — начале X в., древнерусский язык пережил первое важное изменение в области гласных — утрату носовых. Носовые гласные, занимавшие место в зоне среднего подъема, потеряли признак назальности, в результате чего на месте [ɔ] стал произноситься верхний [u], а на месте [ɛ] — нижний [ʼa] после мягкого согласного. Новый гласный [u] органически объединился с [u] дифтонгического происхождения и в дальнейшем пережил общие с ним процессы. А передний [ɛ], не меняя места своего образования, изменился в звук, близкий [a], но продвинутый вперед (обозначается как [ä]). Если носовой [ɔ] полностью объединился с [u] верхнего подъема и, действительно, утратился, то [ɛ], потеряв носовую артикуляцию, в пределах переднего ряда переместился в зону нижнего подъема и продолжал уже функционировать в системе вокализма как самостоятельная фонема <ä>, вступившая сначала в корреляцию по признаку ряда со старой нижней фонемой <a>, а потом совпавшая с ней в период вторичного смягчения согласных.

Вновь средние гласные обнаружили типологическую неустойчивость и перешли в зоны других (верхнего и нижнего) подъемов, разгрузив зону среднего. Однако с утратой носовых и фонемы <ä> всё же сохранялась перегрузка в зоне промежуточных подъемов, где оставалось более половины всех гласных фонем.

Следующей неустойчивой промежуточной гласной оказалась фонема <e>. Мы объясняем ее судьбу с позиций гипотезы умлаутного преобразования (межслового сингармонизма). Эта тенденция возникла внутри слога и далее нашла развитие в виде проявлений межслоговой ассимиляции гласных. В связи с этим начало изменений <e> определяется нами эпохой функционирования силлабем в русском языке, а не падением редуцированных. Фонема <e> изменялась под воздействием гласной переднего или заднего ряда, соответственно входившей в состав следующей мягкой или твердой силлабемы. Фонема <e> уподоблялась последующему гласному по определенному признаку и изменялась:

перед гласным непереднего ряда (перед велярной силлабемой) она ассимилировалась по ряду и переходила в непереднюю зону образования (изменяясь в [’o]); перед гласным переднего ряда (перед палатальной силлабемой) она повышалась по подъему и перемещалась в зону верхне-среднего образования (изменяясь в [’é]). Таким образом, гласная <e> перестала функционировать, совпав с фонемами <o> и <ё> в соответствующих позициях<sup>6</sup>. В эту же эпоху, когда в роли главной фонологической единицы выступали силлабемы, произошло объединение фонем верхнего подъема <i> и <y><sup>7</sup>, в результате которого занимающая промежуточное между передним и задним рядами положение фонема <y> сблизилась с передней <i>.

В длительный период преобразований фонемы <e> фонетическая система русского языка пережила еще одно значительное изменение, которое известно как процесс падения редуцированных. Этот процесс связан с утратой сверхкоротких гласных <ѣ> и <ь>, находившихся в зоне верхне-среднего подъема. Их утрата происходила двумя путями: в так называемых слабых позициях они были утрачены полностью, а в сильных фонема <ь> совпала с фонемой <ё>, а <ѣ> — с <o>. При этом фонема <ь> имела общую судьбу с древнерусской фонемой <e>, преобразования которой, начавшись в эпоху функционирования силлабем, продолжались после падения редуцированных перед твердым и мягким согласными (как рефlekсами утратившихся велярной и палатальной силлабем) и закончились ко времени отвердения шипящих и ц (XIV–XVI вв.).

Добавим, что фонема <ё> в результате утраты <e> расширила зону своего распространения за счет развития новой открытой разновидности, занявшей место исчезнувшей фонемы <e>. После указанных изменений вокалическая система количественно сократилась, освободившись от перегрузки среднего подъема (табл. 2).

Таблица 2. Система гласных звуков древнерусского языка

Подъем	Ряд	
	Передний	Непередний
Верхний	i	(y)   u
Верхне-средний	ё	
Средний		o
Нижний		a

Круг явлений, рассмотренных в статье, указывает на такую типологическую особенность промежуточных единиц, как способность выступать катализаторами фонетических процессов в истории и предыстории развития русского языка. Указанные нами преобразования требуют подробного рассмотрения, поскольку в определении причин, условий и механизма таких процессов, как изменение <e> в <o> / <ё> или падение редуцированных, до сих пор остается много нерешенных вопросов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Осипов Б. И.* Об одной фонетической идее В. М. Маркова (Звуки промежуточных рядов в языковой истории) // Русский язык: функционирование и развитие: к 85-летию со дня рождения профессора В. М. Маркова: материалы международной научной конференции, 18–21 апреля 2012 года / Казан. (Приволж.) федер. ун-т, Ин-т филологии и искусств, Каф. истории русского яз. и славянского языкознания. Казань, 2012. Т. 2. С. 309–314.

<sup>2</sup> *Бернштейн С. Б.* Сравнительная грамматика славянских языков. М.: Издво Моск. унта: Наука, 2005. С. 157–158.

<sup>3</sup> Там же. С. 198.

<sup>4</sup> *Осипов Б. И.* Основы славянского языкознания. Омск: Омск. гос. ун-т. 2004. С. 164; *Реформатский А. А.* Введение в языковедение. М.: Аспект Пресс, 2000. С. 190.

<sup>5</sup> *Мейе А.* Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков. М.–Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1938. С. 56–57; *Осипов Б. И.* Значение типологических исследований для изучения исторической фонетики // Актуальные проблемы современной филологии: к юбилею А. Грина: Языкознание. Киров, 2005. С. 164.

<sup>6</sup> *Курулёнок А. А.* Межслоговая ассимиляция в истории древнерусской фонемы <e> // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы русской филологии в поликультурном пространстве» (11–13 ноября 2013 г., Эрзурум (Турция). Эрзурум: Сернат вилишим, 2013. С. 360–364.

<sup>7</sup> *Аванесов Р. И.* Из истории русского вокализма. Звуки I и Y // Вестник Московского университета. 1947. № 1. С. 41–57.

**Kurulenok A. A.**

*Zhejiang Yuexiu University of Foreign Languages, Shaoxing, China*

## MEDIUM SOUNDS IN THE HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

The author argues that medium sounds play a special historical role at different stages of development of Russian phonetics. The article describes such a typological regularity, as the instability of all kinds of intermediate sounds, and concludes that changes in medium sounds often determine the specifics of phonetic processes in the Russian language.

*Keywords:* Russian phonetics; medium sounds; sonants; vowels.

## СЕМАНТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ АКТУАЛЬНЫХ СЛОВ В СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ

Доклад посвящен анализу семантики слова *стресс* и его производных. По данным российских СМИ, выявлены новые оттенки значения слова *стресс*: сильное нервное потрясение; повседневные проблемы, создающие дискомфорт; нарушение внутреннего равновесия, эмоциональный подъем; нестабильное состояние общества или социального института; неблагоприятный фактор, приводящий к повреждению, разрушению объекта. Показаны факторы семантического развития слова *стресс* и особенности функционирования его производных.

*Ключевые слова:* лексика; актуальное слово; семантика; лексико-семантический вариант.

Современное состояние российского общества, социальная напряженность, психологическая неуверенность явились достаточными факторами для активизации и актуализации слова *стресс* и его производных (*стрессовый, стресс-реакция, стресс-серфинг* и др.) в устной и письменной речи, которое настолько прочно вошло в речевой быт россиян, что стало едва ли не символом нашего времени. *Стресс* как термин медицины и психологии стремительно вышел за пределы своей научной сферы, и слово стало социально значимым и востребованным.

В толковых словарях значение слова *стресс* фактически совпадает с терминологическим понятием психологии: *‘состояние напряжения, возникающее у человека или животного как защитная реакция на различные неблагоприятные факторы (холод, голодание, физические и психические травмы и т. п.)’*. В современных масс-медиа и живой речи словом *стресс* обозначают различные эмоциональные состояния, которые могут быть разной силы, разной интенсивности. Чаще всего это психофизиологическое состояние очень сильного и продолжительного нервного напряжения, которое отождествляется с сильными отрицательными эмоциями. Признаки «высокая степень, интенсивность» и «продолжительность» нервного напряжения актуализируются контекстными партнерами. Так, типична сочетаемость существительного *стресс* с прилагательными меры и степени: *сильный, жуткий, невероятный, ужасный*, а также со словами темпорального значения: *постоянный, ежедневный, нескончаемый, хронический*.

Вместе с тем слово *стресс* употребляется сегодня и для обозначения повседневных проблем, порой незначительных, но создающих дискомфорт, мешающих благополучию:



*Звездам на наших глазах поменяют имидж и психологически подготовят ко всем стрессам шоу-бизнеса (КП 2007,09); В общем, видимо, сказались перегрузки и стрессы на работе (Н. Леонов, А. Makeев. Ментовская крыша).*

Как известно, отвлеченные существительные, приобретая форму множественного числа, обозначают конкретные ситуации. Сегодня форма множественного числа существительного *стресс* встречается гораздо чаще, чем форма единственного числа, выражая значение *‘неприятности, проблемы’*: *В нашей жизни стрессов больше, чем может выдержать организм; полоса стрессов; целый букет стрессов.* Изменение значения лексемы обусловлено расширением его грамматической парадигмы.

*Стресс* как реакция организма возникает под воздействием неблагоприятных факторов физического или психического характера. И потому в языке слово *стресс* обладает лексико-семантической валентностью «причина», которая в структуре высказываний со словом *стресс* обычно замещена. При этом в современной речи наблюдается лексико-семантическое расширение этой позиции, что приводит к смысловому варьированию лексемы *стресс*.

Во-первых, в сознании наших современников причины стресса могут быть не только отрицательные, но и положительные:

*Находка берестяного документа всякий раз вызывает не только радость от приращения знаний об отдаленном прошлом, но и сильный эмоциональный стресс от сознания некоего происходящего на наших глазах «оживления» (В. Л. Янин. Тридцать лет спустя).*

Состояние субъекта под воздействием положительных факторов тоже осознается как стресс, и в подобных случаях сам стресс получает положительную оценку:

*Стресс — помощник; Андрей Ильич называл такие поездки и полеты положительным стрессом (Андрей Белозеров. Чайка); Но есть и полезные стрессы, количество которых нужно искусственно увеличивать (Все успеть и выглядеть отлично! // «Даша», 2003).*

Во-вторых, расширяется репертуар отрицательных факторов, вызывающих стресс. По данным толковых словарей, неблагоприятными признаются только психофизиологические причины: холод, голодание, физические и психические травмы. В последнее время стрессовое состояние связывается с различными социальными проблемами:

*Создание сильнейшего стресса с помощью экономических рычагов (почти поголовное обеднение) в совокупности с мощной атакой СМИ привело к тому, что массовое сознание населения России расщеплено (С. Кара-Мурза. Что с нами сделали за десять лет).*

Возникает понятие «социальный стресс», т. е. значение слова сменяется с индивидуального на социальный уровень:

*Необходимо упомянуть в этой связи идеи и разработки отечественного специалиста А. М. Хелимского, впервые указавшего на социальный стресс*

(В. М. Ковальзон. Мелатонин без чудес); *Именно страх перед неведомым и необъятным будущим стал причиной всемирного социального стресса* (И. Л. Андреев. Россия: взгляд из будущего).

И субъектом, переживающим стресс, становится не отдельная личность, а группа лиц или даже все население, все общество: *В стресс коллективно впадают* (Семен Данилюк. Бизнес-класс).

Социальный аспект значения лексемы *стресс* поддерживается метонимическим употреблением существительных в позиции субъекта:

*Для компании это, конечно, стресс, да и по большому счету риск* (Компания. 14.12. 2009).

В современной речи наблюдается еще один сдвиг семантического акцента:

*Любой загар — это стресс для кожи; Кожа испытывает стресс в жару и в холод. В косметике Ozon's, которую выпускает французская компания Santeri, есть программа Anti-stress, оживляющая цвет лица (8 маленьких ампул), и нет никакого стресса кожи* (Я. Зубцова. Дополнительные меры).

В таком употреблении отождествляются состояние и причина состояния, актуализированным идентифицирующим компонентом семантики становится не «напряжение», а «неблагоприятное воздействие», поэтому *стресс* можно интерпретировать как *'неблагоприятное внешнее воздействие, приводящее к повреждению, разрушению объекта'*.

Таким образом, в значении слова *стресс* выделяются два компонента «напряжение» и «воздействие», каждый из которых может попадать в фокус внимания, и происходит как бы раздвоение семантики: *стресс* — это и внутреннее состояние, и воздействие извне. Лексическая сочетаемость слова подтверждает такой вывод. С одной стороны, типичны сочетания *испытывать стресс, переживать стресс, быть в состоянии стресса, у него стресс, выходить из стресса, снять стресс, развивается стресс, лечиться от стресса*, в которых контекстные партнеры поддерживают значение «нервное напряжение».

И наряду с этим встречаются сочетания: *уходить от стресса; спрятаться от стресса; смыть застарелые стрессы; Профессиональные стрессы здорово «скребут» сердце, Все мы — под огромным стрессом*. В таких контекстах слово *стресс* обозначает внешнее негативное влияние.

Обобщая свои наблюдения, попытаемся сформулировать оттенки значения, которые выявились в современном употреблении слова *стресс*.

1. Сильное нервное потрясение.
2. Повседневные проблемы, создающие дискомфорт.
3. Нарушение внутреннего равновесия, эмоциональный подъем.
4. Нестабильное состояние общества или социального института.
5. Неблагоприятный фактор, приводящий к повреждению, разрушению объекта.

В докладе будет проанализирована также семантика производных словообразовательного гнезда *стресс*.

**Mikhailova O. A.**

*Ural Federal University, Russia*

#### **THE SEMANTIC DEVELOPMENT OF THE ACTUAL WORDS IN MODERN SPEECH**

The paper is devoted to the analysis of the semantics of the word 'stress' and its derivatives. According to the Russian mass media, the new nuances of meanings of this word were discovered: strong nervous shock; everyday problems that create discomfort; disturbance of internal balance, emotional recovery; unstable state of society or social institution; unfavorable factor leading to damage, destruction of the object. The factors of semantic development of the word 'stress' and some features of functioning of its derivatives are shown.

*Keywords:* vocabulary; actual word; semantics; lexical-semantic variant.

## **ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматриваются исторические процессы в фонетике и словообразовании, результаты которых отразились в современном русском языке и сохранились в виде чередований гласных и согласных в корнях слов, слияния морфем. Для современного учителя знание истории русского языка важно, так как оно позволит правильно истолковать многие языковые процессы и факты, которые носили системный характер, а также сформировать научное представление о причинно-следственных связях в языке.

*Ключевые слова:* принцип научности; связанные корни; синхрония; диахрония; морфемный анализ; словообразовательный анализ.

Современная лингвистическая наука предъявляет серьезные требования к оценке языковых фактов с целью более точного научного прогнозирования будущих значимых изменений и ведения глобальных исследований.

В данной статье речь пойдет об исторических «следах» в русском языке, скрытых в современном его состоянии. В течение длительного времени исторические корни языка остаются неизменными, и лишь добавляется еще один исторический слой, отдаляющий от очевидных фактов родства русского языка с другими славянскими и неславянскими языками. Чем дальше от исторических временных срезов, тем непонятнее становятся факты языковых несопадений, несоответствий как внутри одного языка, так и между языками одной группы, семьи. Описываемые парадигмы оказываются оторванными от их исторического прошлого, тогда как многие исторические языковые явления получают отражение в формальной и семантической структуре языковых единиц.

В этом аспекте научный интерес представляет история семантики связанных корней в современном русском языке. В дериватологии функционируют как равноправные понятия «связанная основа» и «связанный корень». Одни исследователи полагают, что связанность, т. е. способность корневой морфемы функционировать самостоятельно, а лишь в сочетании с другими аффиксальными морфемами, соответственно, выступать также в качестве формо- и словообразующей основы, есть свойство не корня, а основы в целом (А. Анастасиев, Н. В. Крушевский, В. А. Богородицкий, Г. О. Винокур, Н. М. Шанский). Другие, отмечая эту способность, определяют ее как признак, характеризующий только корневую морфему, и потому предпочтение отдается термину «связанный корень» (Е. А. Земская, З. А. Потиха, А. Н. Тихонов, П. Н. Стрел-

ков, Г. П. Цыганенко). На наш взгляд, термин «связанный корень» является более точным по той причине, что связанность — это свойство не основы, а только корня, так как связанный корень никогда не совпадает с основой. В связи со связанным характером некоторых глагольных корней возникает проблема словообразовательной соотносительности, а также морфемно-семантической выводимости одних языковых единиц из других.

При исследовании приставочных глаголов со связанными корнями следует руководствоваться принципом единства синхронии и диахронии, поскольку связанность корневой морфемы с аффиксальными — результат длительного употребления слова и постепенной утраты производящей единицы из сферы функционирования. Вследствие этого наблюдается некоторая семантическая коррекция производных, которая нарушает структурно-семантические отношения между однокоренными словами. Таким образом, происходит разрушение словообразовательных связей однокоренных глаголов, выражающееся в общности корневой морфемы, с одной стороны, с другой — в отсутствии их словообразовательной выводимости.

Синхронический и диахронический аспекты исследования глаголов со связанными корнями представляют их как результат двух изолированных друг от друга состояний языка. Обращая свой интерес к приставочным глаголам со связанными корнями *-лаг-/-лож-*, попытаемся доказать единство синхронии и диахронии в процессе развития языка в целом, в ходе которого меняется лексическое значение слов.

Одним из результатов нарушения семантической структуры лексемы является возникновение омонимов. Так, в современном русском языке функционируют слова-омонимы *разложить* и *разложить*. Первое слово в свою семантическую структуру включает четыре ЛСВ, из которых только первый и второй в своем семном строении эксплицитно содержат сему 'класть'. Третий и четвертый ЛСВ имеют эту сему имплицитно. Ср: первый ЛСВ 'положить по разным местам', третий ЛСВ 'распределить между кем-чем-нибудь', омоним *разложить* имеет два ЛСВ: 1) 'разделить на составные части' (спец.) и 2) перен. 'деорганизовать, довести до полного морального падения'<sup>1</sup>. Эти значения в прошлом входили в семантическую структуру первого глагола *разложить*. В результате расхождения денотативного, затем сигнификативного компонентов смысла произошел распад семантической структуры и формирование двух самостоятельных слов, что и нашло свое отражение в лексикографии. Таким образом, первый и второй ЛСВ *разложить* эксплицитно сохраняют семантическую связь со своим непосредственным производящим *ложити*, с остальными — имплицитную связь разной степени.

Диахронический аспект исследования данной корневой морфемы дает любопытные сведения, которые могут объяснить особенности

функционирования приставочных глаголов. Так, глагол *лечь* имеет значение ‘*принять лежачее, горизонтальное положение*’ и образован еще в праславянскую эпоху от глагола \**legti* ‘лечь’<sup>2</sup>. Данный корень был производящим для многих существительных которые употребляются в современном русском языке: *ложе, подлог, логово, полог*. Славянская форма глагола *лежать* развилась из праславянской \**legti* со значением длительного действия. Глаголы *положить, ложиться* называют понудительное действие к *лежать*, буквально значат ‘*заставлять лежать, делать так, чтобы лежало*’. В результате чередования о//а в *-лаг/-лож-* возникла форма *логати*, которая и является производящей для современных *полагать, предлагать, прилагать*. Таким образом, данные связанные корни имели длительное историческое развитие, проходившее в несколько этапов.

Современные глаголы со связанными корнями *-лаг/-лож-* не сохранили общей мотивирующей основы, и каждый из них имеет свою производящую основу. В «Словобозравательном словаре русского языка» А. Н. Тихонова каждый из приставочных глаголов, включающих связанный корень *-лаг/-лож-*, представлен как базовый, т. е. как производящий для других производных единиц. Так, словообразовательное гнездо *положить* включает 29 единиц различной степени производности<sup>3</sup>. При этом автор указывает на общность корневой морфемы глагола *положить* с глаголами *вложить, заложить* и др. Чаще на современном этапе рассматриваемые глаголы со связанными корнями воспринимаются как однокоренные, с одной стороны, с другой — как уже утратившие структурно-семантические связи, и каждый из приставочных глаголов является непроизводным и служит производящим для других вторичных единиц.

Глаголы *положить, разложить, приложить* в современном русском языке не имеют производящих единиц, но условно им является глагол *ложить*, который не употребляется без приставок в форме несовершенного вида. Вместо него с тем же значением ‘*приводить в лежачее положение*’ функционирует глагол *класть*, который в литературном языке употребляется без приставок, вследствие чего носители языка часто путают употребление этих двух глаголов. Вероятно, в функциональном плане следовало бы отдать предпочтение глаголу *ложить*, так как он является производящим для современных приставочных глаголов. Но это решается не носителями языка, а самой языковой системой, поскольку язык — это самонастраивающаяся, самоконтролирующаяся система, определяющая свой тезаурус.

Другим случаем, вызывающим сложности и требующим привлечения исторической справки в толковании состава слов, является случай морфемного и словообразовательного анализов. Так, учителя-практики средних школ часто спрашивают: В «Школьном словаре строения слов русского языка» (М., 1987) дает такое членение слов на морфемы: *под-*

*линн-ый, истин-н-ый, вним-а-ни-е, помим-а-ни-е.* В «Словаре морфем русского языка» под редакцией А. И. Кузнецовой и Т. Ф. Ефремовой (М., 1986) эти же слова состоят из следующих морфем: *по-дл-ин-н-ый, истин-н-ый, в-ним-а-ни-е, по-ним-а-ни-е.* «Как же всё-таки правильно разделить эти слова на морфемы?» Оба варианта членения слов являются верными, и, соответственно, обоим источникам следует верить. Дело в том, что в «Школьном словаре строения слов русского языка» (М., 1987) и «Словаре морфем русского языка» под редакцией А. И. Кузнецовой и Т. Ф. Ефремовой (М., 1986) членение произведено на разных уровнях — словообразовательном (синхроническом) и морфемном (диакроническом). Первый из них объясняет состав слова с точки зрения современного осмысления и соотносительности его с производящим словом. Так, прилагательное *подлинн-ый* содержит две морфемы, так как в современном русском языке является непроемным; *истин-н-ый* — три (производящее слово *истина*); существительные *вним-а-ни-е, помим-а-ни-е* — по четыре морфемы (производящие *вним-а-ть, помим-а-ть*).

Второй уровень — аспект морфемного анализа — строится на основе генетического происхождения слов, их исторического развития. Так, морфемный состав прилагательного *подлинный* включает пять морфем, выделяемых относительно слов *дл-и-ть-ся, дл-ин-а, длин-н-ый*, исторически восходящих к одному и тому же корню и утративших смысловую связь со словом *подлинный*. Восстановить строение слова помогает этимологический анализ. Так, слово *подлинный* (оригинальный, не скопированный, настоящий, истинный), по мнению этимологов Н. М. Шанского и Г. П. Цыганенко, восходит к слову *длинник, подлинник*, которое имело значение ‘*длинный палки, прутья*’: ими пользовались в судебных дознаниях при допросе, выясняя истину. Прилагательное *истин-н-ый* включает четыре морфемы; суффикс *-ин-* выделяется потому, что существительное *истина* образовано от сущ. *истъ* (подлинный, настоящий, истинный).

Результат морфемного анализа существительного *внимание* отличается от словообразовательного анализа тем, что корневая морфема *вним-* при синхроническом членении в глаголе *внимать* (слушать с участием) по своему происхождению восходит к сочетанию приставки с пространственным значением (направление движения внутрь чего-либо) *вън* (совр. *в*) и корня *им-* глагола *им-а-ти* (брать). То есть морфемное наращение шло следующим образом: сначала *им-а-ти*, затем *вън-имати* (совр. *внимать*), и, наконец, *внима-ни-е*. Существительное *понимание*, которое этимологически также уходит своими корнями к глаголу *имать* (взять, схватить, овладеть), содержит следующие морфемы: приставку *по-*, связанный корень *-ним-* (в котором звук [н] вставной; он отделился от приставок *сън-, вън-* в однокоренных словах *снять, внять* и присоединился к корню); суффикс глагольной основы *-а-*; суффикс *-ни-*, образующий наименование абстрактного понятия по действию; флексия *-е*.



Таким образом, существительные *внимание* и *понимание*, являющиеся в современном русском языке самостоятельными словами, с точки зрения происхождения являются генетически родственными.

Наиболее сложным случаем, где без знания истории языка не справиться, являются примеры из области фонетики и фонологии<sup>4</sup>. Сегодня современному учителю-русисту необходимо знать о таких фонетических процессах, как о законе открытого слога, законе внутрислогового сингармонизма и процессе падения редуцированных гласных, описанных в современных учебниках и пособиях по истории русского языка<sup>5</sup>. Перечисленные процессы сыграли решающую роль в формировании и становлении современной фонетической и фонологической системы не только русского, но и родственных с ним языков, и многие факты их современного состояния являются результатом действий исторических звуковых процессов. Так, известны сохранившиеся в современном русском языке результаты южнославянского неполногласия и восточнославянского полногласия (срвн.: *молоко* и *млекопитающие*, *золото* и *злато*, *берег* и *прибрежный*, *город* и *ограда*, *ошеломить* и *шлем*). В современном русском литературном языке имеются и южнославянские и восточнославянские формы, которые употребляются либо в разных значениях (*глава* и *голова*, *прах* и *порох*), либо в одном и том же значении, но полногласная форма встречается в производных словах (*берег* и *прибрежный*, *город* и *градостроительство*). Подлежат историческому объяснению и так называемые чередования согласных в однокоренных словах, которые произошли исторически в результате первой палатализации заднеязычных согласных: *книга* — *книжный*, *скука* — *скупный*, *вход* — *ушедший*, *стук* — *стучим*, в грамматических формах слова *могу* — *можешь*, *тушить* — *потух*, *пеку* — *печете* и т. д. Также фонетическими изменениями объясняются современные состояния этимологически родственных слов, которые произошли в результате упрощения групп согласных в праславянском языке: *вянуть* — *увядать*, *вертеть* — *время*, *долото* — *долбить*, *невеста* — *ведать*, *обволакивать* — *облако* — *облачение*, *согнуть* — *изгиб*, *грести* — *гребу*, *шел* — *пришедший* — *шествие* — *ходить*, *блеснуть* — *блеск*, *кануть* — *каннуть*.

Таким образом, развитие русского языка тесно связано с историей его носителя. Исторические процессы нашли свое отражение в современном русском литературном языке в виде различных чередований гласных и согласных в корнях слов и аффиксальных морфемах, морфемных швах. Эти знания помогут будущим языковедам глубже понять современные закономерности, касающиеся не только звуковой стороны языка, но и лексики, и грамматики.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1990. С. 646.

<sup>2</sup> Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка. Киев: Рад.шк., 1989. С. 212.

<sup>3</sup> Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. М.: Русский язык, 1985. Т.1. С. 791.

<sup>4</sup> Мукажанова Л. Г. О деривационной динамике русского глагола // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Русский язык и русская речь сегодня: старое — новое заимствованное. Санкт-Петербург. 30 июня — 5 июля, 2003. С. 497–504.

<sup>5</sup> Горшкова К. В., Хабургаев Г. А. Историческая грамматика русского языка. М., 1984; Дибров А. А., Овчинникова В. С., Левчук В. И. Историческая грамматика русского языка. М., 1968; Журавлев В. К. Диахроническая фонология. М.: Наука, 1986; Иванов В. В. Историческая грамматика русского языка. М., 1990.

**Mukazhanova L. G.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### **THE DIACHRONIC ASPECT OF LEARNING MODERN RUSSIAN**

The article discusses historical processes in phonetics and word formation, the results of which are reflected in modern Russian and are preserved in the form of alternations of vowels and consonants in the roots of words, the merging of morphemes. For the modern teacher, knowledge of the history of the Russian language is important, since it will allow to correctly interpret many language processes and facts that were systemic in nature, as well as to form a scientific understanding of the causal relationships in the language.

*Keywords:* principle of science; connected roots; synchrony; diachrony; morphemic analysis; word-formation analysis.

## **РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В ВУЗОВСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ**

В статье освещаются проблемы обучения трудным случаям русской орфографии на основе исторического комментирования лингвистического материала. Такой подход позволяет реализовать задачи развивающего обучения студентов, способствует выработке у них осмысленной орфографической грамотности, развитию навыков комплексного анализа исторических процессов, отразившихся в современной русской орфографии.

*Ключевые слова:* орфография; орфоэпия; этимологический анализ; исторический комментарий; деэтимологизация.

На современном этапе развития общества образование рассматривается как способ саморазвития человека, формирования интеллектуальной, высоконравственной личности, с хорошо развитыми коммуникативными способностями. Современный вуз, выполняя учебно-воспитательную функцию, в полном соответствии с концепцией Государственной программы образования в Республике Казахстан на 2011–2020 гг.<sup>1</sup> призван способствовать формированию и развитию полилингвальной языковой личности. Исходя из того, что лингвокультурологическая модель языкового обучения включает лингвистическую, языковую и коммуникативную компетенции, мы очерчиваем круг задач, которые способны сформировать орфографическую зоркость и функциональную грамотность студентов на занятиях лингвистического цикла. Функциональную грамотность принято рассматривать как «способность использовать все постоянно приобретаемые в жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений»<sup>2</sup>. В связи с этим в практике вузовского преподавания лингвистических дисциплин находит отражение тенденция к исследованию вопросов теории языка как в синхронном, так и в историческом аспекте, к использованию разнообразных форм его практического освоения. Чтобы научить студентов адекватно воспринимать высказывания с учетом ситуации общения, создавать коммуникативно ориентированные тексты, особое внимание должно уделяться логическому мышлению, расширению их лингвистического кругозора.

Необходимо создать такое учебно-методическое обеспечение работы по формированию коммуникативных навыков студентов, которое способствовало бы реализации задач развивающего обучения, было личностно-ориентированным и соответствовало одному из основных прин-

ципов государственной политики в области образования — принципу рациональности.

Этим целям, по нашему мнению, служит элективный курс «Исторический аспект изучения русской орфографии», разработанный на кафедре русского языка и литературы Южно-Казахстанского государственного педагогического университета и предназначенный студентам филологических факультетов специальности 5В011800 — «Русский язык и литература» и 5В012200 — «Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения».

Отобранный и систематизированный в течение нескольких лет изыскания материал послужил основой для написания учебно-методического пособия<sup>3</sup>, которое представляет собой лингвистическое исследование, основанное на определении исторических аспектов описания корпуса слов, принятых называть непроверяемыми, с широким привлечением данных смежных с лингвистикой дисциплин (когнитивной и контрастивной лингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики), а также истории, географии, этнокультурологии.

В пособии акцентируется внимание на историческом аспекте русского правописания. Такой подход имеет большое значение в общей лингвистической подготовке студентов, так как способствует выработке у них осмысленной орфографической грамотности, развитию навыков комплексного анализа исторических процессов не только в области исторической лексикологии, но и в области фонетики, словообразования и морфологии, отразившихся впоследствии в русском правописании. В связи с этим в пособии рассмотрены наиболее важные исторические процессы общеславянского и древнерусского периода развития языка. Это такие процессы, как монофтонгизация дифтонгов; количественно-качественные чередования гласных; чередования звуков, связанные с историей носовых; развитие первого полногласия; палатализация заднеязычных; падение редуцированных гласных; развитие аканья и др.

Одним из наиболее важных вопросов, нашедших освещение в указанном пособии, является правописание непроверяемых безударных гласных в корне слова, многие из которых можно мотивировать при помощи этимологического анализа и объяснить выбор той или иной гласной. Например:

- *палисадник*: палка, пала, палица (от глагола палить, опаливать)<sup>4</sup>;
- *голубой, голубцы* (от существительного голубь)<sup>5</sup>;
- *обаяние* (баяти, обаяти — ‘околдовать словами’)<sup>6</sup>;
- *обоняние* (обвоняти, вонь — ‘пахнуть’, ‘запах’)<sup>7</sup> и многие другие.

В процессе исторического развития в данных формах произошла деэтимологизация (утрата старого значения слова и развитие в связи с этим нового), поэтому слова потеряли былую мотивированность и перешли из разряда слов с проверяемой безударной гласной в разряд не-

проверяемых. Этот ряд можно пополнить такими образованиями, как *багряный* — багр, *белье* — белый, *гортань* — горло, *горчица* — горький, *жёсткий* — жечь, *запад* — падать, западать, *коварный* — коварь (*'кузнец'*), *кочан* — кочи, кочка, *пичуга* — пикать, *простыня* — простое, нешитое полотно, *родник* — родный, *сметана* — мёд, смёл, *сирота* — сирый (*'безродный, одинокий'*) и т. п.

С помощью исторического комментирования слов можно также объяснить написание гласной буквы А в словах, сохранивших процесс развития аканья. Русская орфоэпия является акающей, а правописание — окающее. Однако в ряде слов аканье отразилось в качестве орфографической нормы. Например, из тюркских языков заимствованы такие слова, как *барсук*, *карман*, *таракан*, *стакан*, в которых на месте А в безударном положении была гласная О (*борсукъ, корманъ, тороканъ, стоканъ*). Аканье в качестве орфографической нормы закрепилось в словах *апорт*, *балагур*, *балалайка* *балаболка*, *баран*, *баян*, *забота*, *завтрак*, *кавычки*, *калач*, *каравай*, *карануз*, *крапива*, *махровый*, *паром*, *ракита*, *славяне* и т. п. Различение приставок *раз-* (*рас-*) и *роз-* (*рос-*) в современном русском языке также связано с этим процессом: в ударном положении пишется гласная О, а в безударном — А: *ропись* — *расписка*, *розвальни* — *развалить*, *роплеск* — *расплескать*, *розыгрыш* — *разыграть*.

Аканье в древнерусском языке отразилось в безударном положении после твёрдого согласного, а после мягкого согласного в современной орфографии в отдельных случаях закрепились написания, связанные с такими древними фонетическими процессами, как иканье и еканье.

- **Иканье:** *двести* (*две сте* — формы женского рода двойственного числа от числительных *два, сто*); *дитя* (дети, детский); *мизинец* (*мезинный* — 'меньшой', 'самый младший'); *свиный* (*сверый* — 'дикий', 'тяжёлый', 'некультурный');
- **Еканье:** *десна* (дясна — 'зуб'); *лебедь* (лебядь), *ресница* (*рянный* — 'частый', 'крупный'); *ряса* — 'подвеска'), *егоза* (*ягоза, ягать* — 'кричать', 'шуметь'). В данных словах гласная А исторически восходит к носовому юсу малому, который в древнерусском языке изменился в А после мягкого согласного.

Немаловажным в процессе работы по развитию орфографической зоркости является умение студентов видеть структуру слова, способы его образования, исторические изменения основы (опрошение, переразложение). Такое умение необходимо при анализе группы слов, которые не употребляются без не-

- **имена существительные:** *невежа* (от древнерусского слова *вежа* — 'знаток'); *невежда* — старославянское слово, первоначально с тем же значением, что и *невежа*); *невзгоды* (*взгода* — 'милость', 'мир'), *негодяй* (от глагола *годиться*; первоначальное значение слова *негодяй* — 'не годящийся к военной службе'), *неделя* (от глагола *делать, работать*; первичное значение существительного *неделя* — 'день отдыха', 'нерабочий день'), *ненастье* (от существительного *настье* — 'вёдро', 'хорошая погода'), *невеста* (от устаревшего *веста* — 'знакомая', 'известная'; следовательно, *невеста* — 'неведомая', 'неизвестная',

- ‘незнакомая’), *недуг* (от существительного *дугъ* — ‘сила’, ‘здоровье’), *неряха* (от *ряха* — ‘чистоплотная’, ‘опрятная’, ‘щеголиха’), *неуклюжий* (от *клюжий* — ‘красивый’, ‘статный’; *клюдь* — ‘порядок’, ‘красота’)<sup>8</sup>;
- **имена прилагательные:** *небрежный* (от старославянского *небреши* — ‘относиться без внимания’, ‘пренебрегать’ (древнерусское *не беречь*); *нелепый* (*лепый* — ‘красивый’, ‘хороший’), *неказистый* (от *казистый* — ‘видный’, ‘красивый’), *нерадивый* (от *радивый* — ‘старательный’, ‘усердный’, образованного в свою очередь от утраченного *рада* — ‘работа’, ‘усердие’, ‘старание’), *несуразный* (от *суразный* — ‘складный’, ‘видный’, ‘красивый’)<sup>9</sup>;
  - **глаголы:** *негодовать* (от *годовати* — ‘позволять быть довольным’), *ненавидеть* (от *навидети* — ‘охотно смотреть’)<sup>10</sup> и др.

Характерной фонетической особенностью восточнославянских языков является развитие первого полногласия. В связи с этим процессом в русском языке появились слова с полногласными древнерусскими сочетаниями (-оро-, -оло-) и неполногласными старославянскими (ра-, ла-, ре-, ле-): *голова* — *глава*, *берег* — *прибрежный*, *молоко* — *млекопитающее*, *хлебороб* — *раб*, *ладья* — *лодка* и т. п. Помня о чередовании сочетаний *оро//ра*, *ере//ре*, *оло//ла*, *оло//ле* в пределах одной морфемы (корня или приставки), можно предупредить ошибки в написании следующих словоформ: *привередливый* (вред, вредный, вредить), *пренебрежение* (оберегать, бережливый), *увлечать* (волочить), *древесный* (дерево), *преграждать* (перегородить), *преломить* (переломить), *чрезмерный* (чересчур) и другие.

В правилах правописания звонких и глухих согласных дается указание на возможность проверки согласного путем подбора такого родственного слова, в котором этот согласный звучит отчетливо: *сказка* — *сказать*, *просьба* — *просить*. В современной русской орфографии выделяется группа слов с непроизносимой согласной, которая чаще встречается на стыке корня и суффикса: *вестник*, *честный*, *тростник*, *местный*, *радостный*. Из этой группы выделяются слова, которые следует запомнить: *лестница*, *наперсник*, *ровесник*, *сверстник*, *яства*. Исторический комментарий перечисленных словоформ объясняет их происхождение и позволяет подвести к существующему правилу правописания непроизносимых согласных путем подбора родственных слов, т. е. мотивировать выбор согласной. Рассмотрим эти словоформы:

- *лестница*: общеславянское существительное *лестъва*, образовано от *лезти*; звук [с] появился из [з] в результате ассимиляции по глухости перед [т];
- *наперсник*: слово образовано от старославянского *перси* — ‘грудь’;
- *ровесник*: образовано от прилагательного *ровесный* — ‘одинаковый по годам’ — при помощи суффикса -ик;
- *сверстник*: слово образовано от прилагательного *съвърстный* (‘одинаковый по возрасту’; ‘навёрстывающий’) при помощи суффикса -ик; этимологически слово восходит к существительному *верста*;
- *яства*: старославянское образование от глагола *есть* (‘кушать’).

Этимологический анализ исключает механическое запоминание правописания согласных в корне у таких слов, как *здоровый* (*здоровье*),

*здесь, ни зги и здание.* Написание звонкого согласного [з] в первых трёх словах связано с ассимиляцией по звонкости, которая стала возможна после падения редуцированных Ъ (ер) и Ь (ерь) в древнерусском языке:

- *здоровый*: общеславянское образование с помощью префикса *съ* и существительного *\*dorvъ* — ‘дерево’; первоначальное значение слова — ‘подобный дереву’, ‘крепкий’;
- *здесь*: образовано путём усиления *сьде* (‘здесь’) указательным местоимением *сь* (‘этой’), не употребляющимся в современном русском языке;
- *зга* (не видно ни зги): возникло из существительного *стьга* (‘дорога’, ‘тропа’)<sup>11</sup>.

В существительном *здание* не произошло никаких изменений, так как оно образовано от старославянского *зѣдати* (‘создавать’, ‘строить’), которое в свою очередь восходит к существительному *зѣдъ* (‘глина’). Родственными словами являются слова *зодчий*, *создать*.

Таким образом, умело и своевременно проведенный этимологический анализ рассмотренных нами написаний позволяет облегчить процесс запоминания словарных слов, делает его не только занимательным и доступным, но и формирует логическое мышление студентов, расширяет их лингвистический кругозор.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Государственная программа образования в Республике Казахстан на 2011–2020 гг. Астана, 2011.

<sup>2</sup> Палжанова М. Ш. Развитие функциональной грамотности школьников на уроках русского языка и литературы // Теория и практика образования в современном мире: материалы IX Международной научной конференции. СПб.: Изд-во СИ, 2016. С. 61.

<sup>3</sup> Нарожная В. Д. Актуальные вопросы русской орфографии в историческом освещении. Шымкент: Алем, 2016. 152 с.

<sup>4</sup> Шанский Н. М. и др. Краткий этимологический словарь русского языка. 3-е изд., испр. и доп. / под ред. С. Г. Бархударова. М.: Просвещение, 1975. С. 322.

<sup>5</sup> Там же. С. 108.

<sup>6</sup> Там же. С. 296.

<sup>7</sup> Там же. С. 299.

<sup>8</sup> Шанский Н. М. и др. Указ. раб. С. 287–290.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Там же. С. 161.

**Narozhnaya V. D.**

*South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan*

#### WORK ON THE FORMATION OF SPELLING SKILLS IN HIGH SCHOOL LINGUODIDACTICS

The article highlights the problems of teaching difficult cases of Russian spelling on the basis of historical commentary of linguistic material. Such an approach allows to improve students' developmental education, contributes to the acquisition of meaningful spelling literacy, the development of skills for the integrated analysis of historical processes reflected in modern Russian spelling.

*Keywords:* spelling; pronunciation; etymological analysis; historical commentary; demythologization.



**ИСТОРИЯ НАИМЕНОВАНИЙ  
НОРМАТИВНЫХ ПРАВОВЫХ АКТОВ  
ЛАТИНСКОГО И ГРЕЧЕСКОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ  
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ XI–XVIII ВВ.  
(НА ПРИМЕРЕ СЛОВА «РЕСКРИПТ»)**

Статья посвящена детальному рассмотрению происхождения и истории слова «рескрипт» в русском языке XI–XVIII вв.

*Ключевые слова:* слово; лексика; история русского языка; заимствование; рескрипт.

Данное слово является прямым заимствованием из латинского *rescriptum*. Первоначально в Древнем Риме наряду с обозначением ответа в письменном виде обычного гражданина на письмо, это слово имело и специальное значение *‘имевший силу закона письменный ответ императора на представленный ему для разрешения вопрос’*<sup>1</sup> частного лица, чиновника или учреждения<sup>2</sup>, то есть исконно данное слово являлось правовым термином. Краткие рескрипты противопоставлялись более пространным письмам (*epistulae*) по своему объёму. Позднее, в средние века, это слово продолжает употребляться в сходных значениях. *Rescriptum* — это *‘личное письмо императора; королевская хартия, ответное письмо, указ’*<sup>3</sup>. В монархических государствах данное слово получает дополнительное значение *‘опубликованное для всеобщего сведения письмо монарха к подданному с выражением благодарности за оказанные услуги, объявлением о награде’*. В русский язык данное слово, вероятно, было заимствовано через французский (*rescription*<sup>4</sup>) или немецкий (*reskript*<sup>5</sup>).

Слово *рескрипт* заимствует компоненты семантической структуры латинского слова *rescriptum* и возможных слов-посредников (*rescription* или *reskript*) и начинает активно употребляться в русском языке во второй половине XVIII в. Обычно указывается, что впервые данное слово фиксируется в словарях в 1782 г. (Словарь Нордстета), однако М. Фасмер со ссылкой на Н. Смирнова указывает, что в русском языке слово *рескрипт* употребляется в значении *‘высочайшее послание, государственная грамота’*, начиная с Петра I<sup>6</sup>. Действительно, данное значение было достаточно частотно в русском языке XVIII века, например: *«Высочайший рескрипт, данный на имя генерала графа Панина, от 9 августа 1775 года, из села Царицына»*<sup>7</sup>. В то же время есть контексты, где нами отмечены определенные оттенки употребительного значения,

а также случаи, где определить значение представляется затруднительным. Например, в «Журнале Волконского» (1752 г.) не вполне ясно, какой имеется в виду документ, подписанный императором (*‘высочайшее послание’*), или просто официальный ответ на запрос, пришедший из государственного учреждения (*‘государственная грамота’*): (11) *Имел письма из Дрездена, и был у меня бискуп краковской*; (12) *Писал в иностранную коллегия и в Дрезден*; (23) *Писал к брегодиру Ливену. 7 августа получил рескрипт из иностранной коллегии*<sup>8</sup>.

Можно отметить следующие оттенки общеупотребительного значения.

1. *‘Личное письмо императора, в частности — данное на имя высокопоставленного лица с выражением ему благодарности, объявлением о награде, возложенном на него поручении или освобождении от должности (нормативный правовой акт, подписанный высшим лицом государства)’*: *«Высочайший рескрипт, данный на имя генерала графа Панина, от 9 августа 1775 года, из села Царицына. Граф Петр Иванович! В настоящее время, когда уже исчезли все беспокойства внутренние, когда повсюду тишина восстановлена в полной мере, да и когда прощение обнародовано, я уверена, что вы чувствуете в себе душевное удовольствие, видя с сим купно окончание и той комиссии, в которой ваш самопроизвольный подвиг прославил вечно усердие ваше к отечеству, и о коем оказанную вам мою отличную признательность видела уже публика. Я сие вновь вам подтверждаю засвидетельствованием моего благодарения за ваши полезные труды, и увольняя вас ныне от комиссии успокоения внутренних возмущений, которые, богу благодарение!»*<sup>9</sup>.
2. *‘Личное письмо императора с выражением благодарности’*: *«Вчера, в день восшествия на престол государя, Екатерина Романовна Дашкова получила высочайший благородственный рескрипт за поднесенные ею государю два какие-то редкие стола, которые и повелено хранить в Московской оружейной палате...»*<sup>10</sup>.
3. *‘Письмо с выражением благодарности и назначением на должность’*, причем рескрипт может быть написан **от имени государя**, но составлен и подписан уполномоченными лицами: *«Чрез несколько месяцев после моей женитьбы получил я из Конференции от имени ее императорского величества за подписанием конференц-министров рескрипт, коим, по выражении довольных похвал о моих исправных должностях, повелено мне ехать к заграничной армии, для которой тогда уже, по овладении Прусского королевства, квартиры и все к снабжениям оной привозимыми из России вещами магазейны, некоторые в Кенигсберге, а некоторые в прочих того же королевства местах учреждены были; и дабы я впредь, лучших ради ко успехам способностей, оную армию всем зависящим от моей должности в потребные времена заграницами же в пристойных местах все те вещи приуговоря, снабжал, а для получения точнейшего о всем том наставления не замедля бы ехал в Петербург»*<sup>11</sup>.
4. *‘Указ, распоряжение императора’*: *«Для лучшего же и скорейшего производства врученной частнымъ смотрителямъ должности определены, въ следствіе прежде упомянутого Высочайшаго ЕЯ ИМПЕРАТОРСКАГО ВЕЛИЧЕСТВА рескрипта, къ онымъ въ команду взятые изъ разныхъ присутственныхъ мѣстъ Секретарскихъ, Протоколскихъ и Регистраторскихъ чиновъ канцелярскіе слушители»*<sup>12</sup>.
5. Возможно, в значении *‘подписанный высочайшей особой договор’*: *«Повеление ваше, милостивый государь, о доставлении кн. К. Романовне<sup>1</sup> письма вашего исполнил я тот же час, получа его при милостивом письме вашего сиятельства от 29 декабря<sup>1</sup>. Е. Р. Дашкова. На сей час имею честь приложить токмо здесь копию с письма, при котором препровожден был известной рескрипт*

о перемирии. Из Берлина получено известие (за достоверность которого, однако же, ручаться нельзя), что князь Кауниц впал в немилость. Если сие правда, какой великий оборот возьмут дела в Европе! Несчастье Кауницево несравненно нам полезнее ссылки Шуазёлевой»<sup>13</sup>.

6. «Официальный документ, не обязательно подписанный государем, но по возможности согласованный с ним, выражающий официальную позицию государства, в том числе международный»: «По прочтении и по некоторых об оной реляции рассуждениях в нашем собрании положили резолюцию и велели приготовить к следующему дню к нашему министру рескрипт, который обыкновенно имел форму свою от имени ее императорского величества и, как теперь помню, был такого содержания, чтоб он объявил венскому министерству, что хотя успешные нашей армии действия того не требуют, но ежели венский двор к тому французского двора намерению согласится, то и мы, в доказательство нашей дружеской обязанности, приступим в согласие нашему министру дозволяем. Я по выслушании такой данной моими товарищами резолюции, не возмогши преодолеть в моих мыслях тогда составившихся к опасностям сомнений, зная уже оного нашего собрания инструкцию, ее императорского величества рукою утвержденную, по которой, без точной ее величества апробации, так важных в военных действиях дозволений давать нам не следовало, объявил собранию мое мнение, что «я без точной о том ее императорского величества апробации согласиться и такой рескрипт к отсылке к нашему в Париж министру подписывать не смею». Сии мои слова моим сотоварищам, а наипаче лучшее знание имеющим и в иностранных тонких политических делах обороты употреблять умеющим, были не удобны, из коих некоторые ответствовали мне с насмешливою улыбкою: «Сие-де не так, как во внутренних штатских делах, времени не терпит и часто-де случается, что промедлением не только дня, но и одного часа неописанные потери делаются». «Я тому верю, — отвечивал я, — но ежели мы теперь же пойдем по оной реляции к ее императорскому величеству с докладом и притом и наши мнения представим, и как ее императорское величество повелеть соизволит, в такой силе и велим оный рескрипт написать и подпишем, то и отправить не только завтра, но еще и сегодня на вечер успеем; а инако я не соглашусь»<sup>14</sup>.
7. «Указ, распоряжение государя в ответ на просьбу, запрос подданных, в том числе иностранных государств»: «Рескрипт Александра I херсонскому военному губернатору Беклешеву о наделении землей герцеговинских переселенцев 30 мая 1803 г. Давыдов Депутаты от славян, населяющих Черную Гору и область герцоговинскую, сердарь Мина Никшич и обер-воевода Тотти во всеподданнейшем прошении своем, между прочим, предъявили желание поселиться с семействами их в России»<sup>15</sup>.

Итак, слово *рескрипт*, заимствованное из латинского языка, возможно, через посредство европейских языков в русском языке XVIII века употреблялось в широком значении, которое позднее ёмко сформулировано в Словаре церковнославянского и русского языка 1847 года: «*грамота или письмо, подписанное Государем или Особою владельельного дома на имя подданного*». Такое письмо во многих случаях имело правовой статус нормативного правового акта.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Oxford Latin dictionary*. Oxford, 1968. V. 4. P. 1627. Также см.: Словарь современного русского языка. М.; Л., 1961. Т. 12. С. 1242.

<sup>2</sup> Любкер Ф. Реальный словарь классических древностей / перевод на русский: М., 2007. (Realexikon des klassischen Altertums für Gymnasien, 1855, Leipzig) [Электронный ресурс]: URL: <http://enc-dic.com/antiquities/Reskript-490.html>

<sup>3</sup> *Latin Medieval Dictionary* [Электронный ресурс]: URL: <http://logeion.uchicago.edu/index.html#rescriptum>

<sup>4</sup> *Dictionnaire de L'Académie française 4e édition (1762) 1* [Электронный ресурс]: URL: <https://dvlf.uchicago.edu/mot/rescription>

<sup>5</sup> Фасмер М. Р. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. М., 1964. Т. 3. С. 522.

<sup>6</sup> Смирнов Н. Западное влияние на русский язык в Петровскую эпоху // Сб. ОЯС. СПб., 1910. Т. 88. С. 262.

<sup>7</sup> Екатерина II. Манифесты и Указы, относящиеся к пугачевскому бунту (1773) // [Электронный ресурс]: URL: [ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru).

<sup>8</sup> Волконский М. Н. Журнал жизни и службы князя Михаила Никитича Волконского (1752) [Электронный ресурс]: URL: [http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr\\_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=63298&sid=1066](http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=63298&sid=1066).

<sup>9</sup> Екатерина II. Манифесты и Указы, относящиеся к пугачевскому бунту (1773) [Электронный ресурс]: URL: [http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr\\_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=61594&sid=271](http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=61594&sid=271).

<sup>10</sup> Жихарев С. П. Записки современника (1806–1809) [Электронный ресурс]: URL: [http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr\\_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=61446&sid=2839](http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=61446&sid=2839).

<sup>11</sup> Шаховской Я. П. Воспоминания (1766–1777) [Электронный ресурс]: URL: [http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr\\_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=63013&sid=730](http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=63013&sid=730).

<sup>12</sup> *Описание моровой язвы, бывшей въ столичномъ городѣ Москвѣ съ 1770 по 1772 годъ (1775)* [Электронный ресурс]: URL: [ruscorpora.ru](http://ruscorpora.ru).

<sup>13</sup> Фонвизин Д. И. Письма П. И. Панину (1763–1774) [Электронный ресурс]: URL: [http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr\\_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=61700&sid=140](http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=61700&sid=140).

<sup>14</sup> Шаховской Я. П. Воспоминания (1766–1777) [Электронный ресурс]: URL: [http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr\\_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=63013&sid=937](http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=63013&sid=937).

<sup>15</sup> Александр I. Документы (1803) [Электронный ресурс]: URL: [http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr\\_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=61224&sid=2](http://search1.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&dpp=&spp=&spd=&text=lexform&mode=main&sort=gr_tagging&lang=ru&nodia=1&req=%F0%E5%F1%EA%F0%E8%EF%F2&p=15&docid=61224&sid=2).

**Nikitina O. V.**

*State Duma of the Federal Assembly of Russian Federation*

## **THE HISTORY OF THE NOMINATIONS OF NORMATIVE LEGAL ACTS OF LATIN AND GREEK ORIGIN IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF 11<sup>TH</sup>–18<sup>TH</sup> CENTURIES: ON THE EXAMPLE OF THE WORD ‘RESRIPT’**

The article is devoted to a detailed consideration of the origin and history of the word ‘rescript’ in the Russian language of the 11<sup>th</sup>–18<sup>th</sup> centuries.

*Keywords:* word; vocabulary; history of Russian language; ‘rescript’.

## **ДИНАМИКА СЛОВОПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРОЦЕССОВ В ЖИВОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ**

В статье с когнитивных позиций рассматривается процесс словотворчества. Зафиксированные в живой разговорной речи лексические инновации отражают креативную работу языкового сознания, демонстрируют динамику процессов словопроизводства.

*Ключевые слова:* словотворчество; лексические инновации; разговорная речь; когнитивный подход.

Одним из ярких и интересных явлений языковой динамики является процесс словотворчества, который направлен на создание отсутствующего в языковой традиции «диковинного» (А. Г. Лыков) слова, отвечающего требованиям определенного коммуникативного акта. Проблема языкового творчества в разное время становилась объектом самого пристального внимания отечественных и зарубежных исследователей. Наши многолетние наблюдения над данным феноменом позволяют говорить об активизации процессов словотворчества в языке СМИ, а также в разговорной речи, что нашло отражение в значительном увеличении числа фиксируемых лексических новообразований. Данное положение свидетельствует о высокой степени динамичности неологических процессов, о деривационных предпочтениях и специфике обновления словарного состава языка.

Довольно ярко словотворчество представлено в живой речи, которая протекает в обстановке реальной коммуникации. В условиях непосредственного общения говорящий, как правило, не имеет времени на обдумывание фраз, на тщательный выбор наиболее уместных слов, кроме того, точность выражения достигается одновременным использованием жестов, мимики, интонированием. Для живой разговорной речи как особой сферы личностной реализации человека характерны такие черты, как спонтанность, непринужденность, неофициальность, ситуативная обусловленность, непосредственный контакт коммуникантов. Данными особенностями обусловлены две противоположные тенденции: с одной стороны, это стремление к автоматизму речи, а с другой — потенциальная свобода словоупотребления, стремление к творчеству. Ярким проявлением последней можно считать словотворчество, исследование которого выявляет активность тех или иных деривационных моделей, демонстрирует действующие законы и тенденции словообразовательной системы языка на определенном этапе его развития.

Процесс словопроизводства можно рассматривать как процесс когнитивный, отражающий креативную работу человеческого сознания и обусловленный практической и интеллектуальной деятельностью человека. В ходе данного процесса «с помощью ментальных операций на основе имеющихся знаний происходит категоризация нового знания и порождение новых слов в языке и речи. ...Когнитивно-деривационный механизм, запускающий процессы словообразовательной неологизации, используется как средство моделирования новых производных единиц номинации, которые участвуют в перекраивании сформированной языковой картины мира»<sup>1</sup>.

Лексические новообразования характеризуют особый, творческий аспект изучения языка, кроме того, они представляют для исследователя важный языковой материал, так как отражают особенности познавательной деятельности человека, выявляют систему сложных «закадровых» связей и отношений между различными предметами и явлениями действительности. В соответствии с целями нашего исследования особый интерес вызывают работы Т. Н. Ушаковой, в которых рассматривается психологический аспект творческого процесса в речи. Основу механизма речетворчества, по мнению исследователя, составляют два главных момента: первый связан с понятием вербальной сети и ее составляющих элементов: логогенов и межлогогенных связей; второй — с представлением о динамических процессах, протекающих в речемыслительной сфере человека в ходе речевой деятельности. Полученные научные данные позволили Т. Н. Ушаковой утверждать, что лексический материал, которым человек пользуется в своей речи, хранится в долговременной памяти в виде стабильной матрицы, «вербальной сети», как паутиной охватывающей и объединяющей все вербальные элементы. Узлами этой сети являются так называемые «логогены» — нейрональные элементы, фиксирующие все без остатка признаки, связанные с восприятием и использованием данного слова. К ним относятся: вид, звук, цвет, запах и другие воздействия, связанные со словом; артикуляторная программа произнесения слова; и самое главное — семантические компоненты, т. е. такие структуры, которые фиксируют те или иные «акты сознания» (а, возможно, и бессознательные акты), протекавшие в прошлом опыте человека в связи с данным словом. Структуры вербальной сети, логогены и межлогогенные связи, представляют собой относительно стабильные образования, в латентной форме хранящие лексический тезаурус и его семантику<sup>2</sup>.

Речемыслительный процесс представляет собой процесс динамический, направленный на поиск необходимого слова, наиболее точно выражающего мысль говорящего. В соответствии с выполняемыми в ситуации задачами мыслительных процессов говорящему требуется «отыскать» и «выбрать» нужные слова в лексиконе. Этот процесс проте-



кает по принципу динамических модификаций когнитивных структур. Элементы, входящие в мыслительный процесс, в силу действия интенции к вербализации, вступают в процесс «сканирования» вербальной сети и взаимодействия с ее структурами. В случае достаточно полного совпадения структуры мыслительного элемента и логогена последний активизируется, выделяя в сознании говорящего человека искомое слово. Однако, как замечает Т. Н. Ушакова, чтобы продукт, полученный в результате действия обозначенного алгоритма, был творческим, необходимо соблюдение дополнительных условий: 1) включение оригинальных (редких) ассоциаций в вербальной сети; 2) «схождение» совокупности разных действующих речевых механизмов; 3) субъективное ощущение «находки»; 4) объективная значимость получаемого продукта<sup>3</sup>.

Анализ лексических инноваций с позиций когнитивного подхода является эффективным и важным. Это обусловлено тем, что он позволяет представить динамику словопроизводственных процессов и определить структуры знаний, репрезентированных на языковом уровне неузуальными словами. Лексические новообразования — это, как правило, слова производные, представляющие сложные структурно-семантические образования. Образующие их значимые компоненты демонстрируют связи и отношения, проявляющиеся между концептуальными структурами сознания. Эти отношения находят проявление в деривационной структуре созданного слова, они составляют основу для реконструкции когнитивных процессов. Основа этих процессов может быть представлена в виде когнитивных моделей. Когнитивная модель — это модель глубинного мыслительного уровня, определённая концептуальная схема, которая отражает способ концептуальной организации знания. При этом релевантным представляется мнение Л. Ю. Касьяновой о том, что новые производные слова отчётливо отражают процесс классификационно-познавательной деятельности человека, являются результатом работы сознания по установлению связей и отношений между предметами и явлениями действительности с помощью языковых средств. Выбору языковой единицы, предназначенной для обозначения предмета, предшествует необходимость осмысления человеком данного предмета и формирования понятия о нём в процессе познавательной деятельности. Понятие формируется на основе суждения о предмете, его предикации и различными способами объективируется в языке<sup>4</sup>. Например:

*Вчера я принёс из деканата и раздал всем анкеты. Сегодня я принёс и раздал бланки для отчетов / Что ещё нужно принести и раздавать? / Превращаюсь в ответственного приносителя и раздавателя! / Цените!// (Из РР).*

Здесь: *приноситель* и *раздаватель* — ‘*тот, кто приносит и раздаёт что-либо*’ (своим коллегам). В данных развёрнутых описаниях, которые предшествуют созданию лексического новообразования, компонент *тот, кто...* соотносит понятие с определённым лицом (его языковой ре-



презентант — суффикс *-тель*) + основы слов *приносить, раздавать*, которые выражают мотивировочный признак.

— *Всё получилось? Ещё раз о встрече напомнил? Приглашение вручил?// — Всё сделал на высшем уровне! / — Кто бы сомневался? / Умница! / Что бы мы без тебя делали? / Ты самый лучший напоминатель и приглашатель / Спасибо / друг! //*

Здесь: *напоминатель* и *приглашатель* — ‘*тот, кто напоминает и приглашает*’. Значение данных слов ситуативно / контекстуально обусловлено, ср.:

— *Слушай / сосредоточься хоть немного / ты так сегодня всё дома перебьёшь// Что с тобой происходит? / Чем ты обеспокоен? / О чём думаешь? // — Пожалуйста / оставьте меня в покое// Да / сегодня я не в форме / не всё получается/ всё роняю и забываю // Но я могу из *ронятеля* и *забывателя* превратиться в *орателя* / если вы от меня не отстанете//.*

Зафиксированный в живой разговорной речи языковой материал демонстрирует высокую продуктивность данного словообразовательного типа, ср.: *закрываетель, расчищаетель, повышаетель, соблюдатель, разгребатель, уноситель, забыватель, отпускатель, стучатель* и др. Такие слова легко образуются говорящим, их структура довольно прозрачна, что не создаёт препятствий в процессе общения.

Языковой материал, отмеченный в живой разговорной речи, свидетельствует о резком увеличении составных наименований. А. Ф. Журавлёв выделяет подобного рода слова в отдельную группу наименований, образованных способом разнословного сложения. Данный термин, как представляется, наиболее точно передаёт суть данного явления — это сложение двух узувальных слов в одно наименование с дефисным написанием. Большинство из зафиксированных разнословных сложений характеризует человека по определённым качествам и свойствам. Данное многообразие антрополоксем можно объяснить тем фактом, что именно человек становится центральным явлением всей системы номинации, которая в настоящее время, по справедливому замечанию Е. А. Земской, имеет ярко выраженный антропоцентрический характер. Приведём примеры:

— *Почему каждый вечер мне приходится собирать за вами разбросанные игрушки? / Неужели так трудно взять и положить всё на место? / Получается / что вы такие вот *дети-разбрасыватели* / а я ваш *папа-убиратель*? //*

Контекст позволяет говорить о том, что разнословные сложения созданы говорящим для того, чтобы наиболее ёмко, кратко и в то же время образно обозначить явления — дети, которые разбрасывают (вещи) — *дети-разбрасыватели*; папа, который убирает за детьми — *папа-убиратель*. Интересно, что в этих примерах в качестве составного компонента используются неузувальные слова. Установку на создание разнословных сложений можно понять с учетом реальной коммуникативной обстановки. В данном случае можно говорить о том, что созданные говорящим

слова являются не только более кратким языковым средством, но и орудием психологического воздействия на детей, реакцией на их поведение.

Разнословное сложение можно считать феноменом в системе лексики и словообразования. В его составе объединяются, как правило, узловые слова, значение которых вполне понятно рядовому носителю языка. Однако в условиях определённого контекста или речевой ситуации составное слово выступает как целостная номинативная единица, структурно-смысловое единство, которое предназначено для выражения *качественно нового значения*. В первую очередь это касается слов, в которых объединяются логически несовместимые понятия, например:

*Как я теперь? Куда мне теперь? Остался без общаги / Я теперь студент-бомж //*

В данном случае контекст позволяет определить связи и отношения, которые устанавливаются говорящим в процессе словопроизводства.

Таким образом, процесс словопроизводства в живой разговорной речи может быть представлен как когнитивный процесс, в ходе которого с помощью определённых речемыслительных операций происходит категоризация нового знания и порождение лексической инновации. Основу данного динамического процесса составляет определённая когнитивная модель, которая отражает способ концептуальной организации знания. Созданные инновации отражают креативную работу языкового сознания, свидетельствуют об уникальности индивидуального миропонимания.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Касьянова Л. Ю. Лингвокреативная природа неологизации // Когнитивно-дискурсивные стратегии развития языка. Белгород: ООО «Эпицентр», 2016. С. 59.

<sup>2</sup> Ушакова Т. Н. Речь и творчество // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности. XV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Калуга: ИП Кошелев, 2006. С. 309.

<sup>3</sup> Там же. С. 310.

<sup>4</sup> Касьянова Л. Ю. Указ соч. С. 59.

**Plotnikova L. I.**

*Belgorod State National Research University, Russia*

#### DYNAMICS OF WORD PRODUCTION PROCESSES IN LIVELY CONVERSATION

The article deals with the process of word creation from the cognitive point of view. The author argues that the lexical innovations recorded in the live colloquial speech reflect the creative work of the language consciousness, demonstrate the dynamics of word production processes.

*Keywords:* word creation; lexical innovation; colloquial speech; cognitive approach.

## РИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЫ КАК СРЕДСТВО РУКОВОДСТВА ЧИТАТЕЛЕМ

В статье рассматриваются некоторые особенности синтаксической организации текста, способствующие изменениям ритма современной русской прозы. В условиях экранной культуры прозаический текст становится интермедialным явлением, интерпретация смыслов которого требует от читателя навыков работы с аудиовизуальными источниками информации. Ритмическая организация современного прозаического текста направляет читателя к особо значимым текстовым отрезкам.

*Ключевые слова:* современная русская проза; синтаксис; ритм прозы; интермедialность; руководство читателем.

Современная русская проза представляет собой многогранное явление и с композиционной, и с языковой точек зрения. Принципы прозы XX в., среди которых значимое место занимает «приоритет стиля над сюжетом»<sup>1</sup>, дополняются в XXI в. новыми особенностями, возникающими вследствие меняющихся условий существования текста, писателя и читателя. Новые способы получения и распространения информации в контексте сегодняшней экранной культуры, определяемой как «новая коммуникативная парадигма, дополняющая традиционные формы общения между людьми»<sup>2</sup>, влияют на читательские приоритеты и заставляют писателя по-иному оценивать читательский фактор. Появление новых информационных технологий приводит к расширению творческого пространства современного искусства, к переплетению и взаимопроникновению художественных методов, средств и форм. На первый план выходит принцип интермедialности, способствующий созданию «целостного полихудожественного пространства в системе культуры»<sup>3</sup>. В филологических исследованиях отмечается, что «интермедialность, понимаемая в широком смысле как взаимодействие различных видов искусства <...> и как синтез знаковых систем <...> открывает дополнительные возможности для воплощения авторских стратегий в диалоге с читателем»<sup>4</sup>.

Влияние на литературный текст иных видов искусства (живописи и плакатной графики, а с начала XX в. кинематографа) хорошо заметно на синтаксическом уровне. Монтажный принцип давно стал привычным способом построения прозаического текста, однако функции монтажа в прозе меняются: если в XX в. он служил для того, чтобы «вклинить в сознание и ощущение читателя эмоциональность»<sup>5</sup>, то сегодня монтажное построение наблюдается в рамках «эстетики проблематизации», способ-

ствуя созданию конфликта, который «организует мышление зрителей»<sup>6</sup>. Кроме того, синтаксис современной прозы характеризуется взаимодействием целого ряда тенденций. Это тенденция к аналитизму, проявляющаяся в абзацном членении текста<sup>7</sup>, к синтаксическому слиянию<sup>8</sup>, к применению метаграфических элементов для организации смыслового поля текста<sup>9</sup>, к созданию «нецельного текста», когда «мысль пишущего дрейфует», свободно смещаясь с одного объекта на другой без какой-либо стоящей за этим прагматической цели»<sup>10</sup>. Все перечисленные особенности не просто влияют на синтаксическую структуру текста — они изменяют его ритмическую организацию. Ритм понимается в литературоведении как «периодическое повторение к.-л. элементов текста через определённые промежутки. Чередование такого рода может проследиваться на любом уровне художественной структуры <...> Худож. функция Р. всегда одинакова — создаёт ощущение предсказуемости»<sup>11</sup>. Традиционно говорят о ритме стиха, однако ритмический рисунок присущ и прозе, только «в прозе он для каждого фрагмента текста намечается особо»<sup>12</sup>. Ритм прозаического текста формируется абзачным членением, типами и структурными особенностями предложений, пунктуационной разметкой и метаграфическими знаками.

Наличие в тексте коротких абзацев или, наоборот, страниц, заполненных сплошным текстом, создает эффект неоднородного ритма повествования, поддерживаемый прагматикой абзацного членения, когда абзацы того или иного размера связываются с определенной темой или ситуацией. Для выявления всей полноты текстового смысла в этом случае необходима как аналитическая, так и интерпретационная деятельность. Так, последовательность коротких абзацев схематично передает ситуацию, разделяя ее на своеобразные кадры, логика соединения которых требует восстановления:

*Где-то поблизости раздался выстрел.*

*Артём вздрогнул.*

*Ему не понадобилось времени, чтоб понять случившееся: оно настигло его разом и наверняка.*

*Под магазином была тюрьма. Туда сажали за самые злостные нарушения режима. И там же время от времени расстреливали (Прилепин, С. 244)<sup>13</sup>.*

Логика соединения коротких абзацев устанавливается с опорой на опыт кинозрителя, поскольку читатель, сформировавшийся в эпоху экранной культуры, способен восполнить недостающую информацию путем «сканирования вербального контента по ключевым словам с опорой на изображения, которые присутствуют на странице или содержатся в памяти читателя в силу их растиражированности»<sup>14</sup>.

Короткие абзацы, составленные из бессоюзных сложных предложений с частями, разделенными знаком тире, передают впечатление об информации, воспринимаемой разными органами чувств. Читатель дол-

жен вообразить не только действия неназванных деятелей, но и звуки, сопровождающие эти действия:

*Раздался железный перехруст — открыли замок.  
Скрип — дверь распахнули.  
Грохот — дверь захлопнули за спиной.  
Ещё раз перехруст — снова замок (Прилепин, Обитель)<sup>15</sup>.*

Разбивка на абзацы замедляет чтение, заставляя внимательнее оценивать описание и соотносить его со своим личным чувственным опытом восприятия звуков и образов. Возникающая синестезия приближает читателя к установлению впечатлений и эмоций персонажа. Текст расширяется, параллельно с событийным планом в нем возникают эмоциональный и аудиовизуальный планы. Короткие абзацы могут предоставить читателю возможность самостоятельно восстановить логику рассуждений персонажа и оставшуюся за кадром информацию. Например, в ситуации, когда рассказчик находится в пострадавшей от пожара комнате, короткий абзац позволяет домыслить окружающую обстановку:

*Оборачиваюсь.  
Над обуленной постелью — черный квадрат.  
Это был фотопортрет мореплавателя, моего предка.  
Что пропало, того не вернешь (Шаргунов, Свои)<sup>16</sup>.*

Ритм коротких абзацев подталкивает читателя к поиску в его индивидуальном тезаурусе образов, соответствующих обозначенной ситуации и к восстановлению связанной с ними бытовой и историко-культурной информации. Возникающая диалогичность объединяет читателя и писателя как людей, пользующихся общим набором культурных символов и связанных с ними смыслов.

Небольшое количество номинативов в коротких абзацах, описывающих окружающий пейзаж, наоборот, замедляют ритм повествования, формируя панорамные кадры:

*Замоскворечье изначально называлось Заречье.  
Вольность весны, пустынность мест и холодок опасности. <...>  
Большая Ордынка, утро, стужа, темень, за оградой храма — то удары, то скрежет (Шаргунов, Свои)<sup>17</sup>.*

Текстовые отрезки, не разделенные на абзацы, способны передавать стремительную смену событий и точек зрения. Описание боевой стычки во время Афганской войны передает поток сознания рассказчика, вспоминающего бой и его участников. Имитация полилога персонажей в экстремальных условиях насыщена повторяющимися глаголами, пунктуация отсутствует, невозможно определить, сколько тут предложений или частей предложения:

*<...> вдруг радист кричит Барс Барс Барс это Дашко радист Огузарова мы в мешке кричит кричит Барс они в мешке кричит радист связь прерывается Барс Барс Барс все напрасно Анастаскин молчит начальник по вооруже-*

*нию возмущенно глядя на него подскакивает к радисту дайте авиацию кричит авиাপоддержку кричит <...> (Ермаков, Арифметика войны)<sup>18</sup>.*

Возникает эффект мелькания кадров, действие ускоряется, воображение читателя, имеющего опыт просмотра военных кинофильмов, дорисовывает неназванные детали эпизода. Эмоциональным фоном отрывка становится впечатление о страхе персонажа, а отсутствие пунктуационных знаков мешает понять, где заканчиваются высказывания, всё это держит читателя в постоянном напряжении. Текстовый отрезок стремительно разворачивается, когда и как он закончится — неизвестно; неопределенность воздействует на читателя, вызывая у него эмоциональный отклик. Все представленные примеры изменения ритма повествования демонстрируют стремление приблизиться к ритму спонтанной речи человека, находящегося в экстремальных жизненных обстоятельствах. Способность соотнести подобные описания с собственным опытом дают читателю возможность дополнить картину.

Отдельно следует упомянуть метаграфические средства, используемые для руководства читательским вниманием. Написание слова или фразы заглавными буквами в тексте сразу обозначает смысловой центр высказывания и придает написанию экспрессивность. Этот прием приобретает дополнительный смысл при описании экстремальной ситуации, когда отряд попадает в засаду:

*<...> это все я знал предчувствовал как только увидел паром паромщиков как только мы отчалили как только смылись проводники куда спешит Анастасьин неужели он не понимает мы быстро движемся вперед вперед огибаем скалы и я вижу вижу*

#### *ДЕРЕВО*

*огромное и спокойное оно стоит на склоне как сон темно-зеленое шелковица я помню это нежное название шелковица (Ермаков, Арифметика войны)<sup>19</sup>.*

Внутренний монолог персонажа разворачивается без остановок и разделения на высказывания, как будто на одной высокой ноте, соответствуя стремительному развитию ситуации, но этот поток замирает, когда появляется короткий абзац ДЕРЕВО, написанный заглавными буквами. Действие останавливается, как замирает ошарашенный появлением в центре боя островка мира и спокойствия рассказчик. Информация об эпизоде передается сравнительно небольшим количеством языковых единиц и абзачным членением, выдвигающим на первый план короткий абзац, написанный заглавными буквами, что в соединении с лексическим наполнением создает представление о протекающем бое и о противопоставленной ему мирной картине.

Таким образом, наблюдаемое в современной прозе изменение ритмического рисунка прозаического текста с помощью синтаксических средств и метаграфемике привлекает читательское внимание, воздействует на читателя с целью подвести его к желаемому для автора пониманию текста, а также передает эмоциональный фон, оттеняющий

развитие сюжета. Синтаксическая и ритмическая организация текста провоцируют возникновение индивидуальных интерпретаций на фоне общеизвестных конвенциональных знаний о мире. Изменение ритмической организации текста подвигает читателя к более внимательному чтению, к поискам невысказанных смыслов и связей, то есть, направляет его внимание к особо значимым, по мнению автора, текстовым отрезкам<sup>20</sup>. Для полноты интерпретации смыслов необходимо анализировать текст как кино, при восприятии которого зритель самостоятельно заполняет пропуски между эпизодами. Технические возможности передачи информации влияют на языковые особенности текста и способы его организации, соответствующие новым информационным навыкам и умениям современного читателя. Это позволяет говорить о том, что на организацию синтаксиса современной прозы влияют не только социальные обстоятельства, но и технологический фактор. Все перечисленное превращает чтение современной прозы в интермедиаальный процесс, заставляющий читателя последовательно применять различные тактики извлечения и компоновки информации, а ритмическая организация текста выступает одним из действенных средств авторского руководства читателем.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Руднев В. П. Принципы прозы XX в. // Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1999. С. 239.

<sup>2</sup> Энциклопедия культурологии: В 5 т. Т. 1: Теоретическая культурология. М.: Деловая книга; Акад. Проект, 2005. С. 589.

<sup>3</sup> Тишунина Н. В. Методология интермедиаального анализа в свете междисциплинарных исследований // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. Вып. 12. Материалы междунар. науч. конф. СПб., 2001. С. 149.

<sup>4</sup> Кайда Л. Г. Интермедиаальность в социокультурном диалоге // Русская литература и журналистика в движении времени. 2013. № 1. С. 159.

<sup>5</sup> Эйзенштейн С. М. Монтаж // Эйзенштейн С. М. Избранные произведения в 6 т. Т. 2. С. 165.

<sup>6</sup> Раппапорт А. Г. К пониманию поэтического и культурно-исторического смысла монтажа // Монтаж. Литература. Театр. Кино. М.: Наука, 1988. С. 18.

<sup>7</sup> Акимова Г. Н. Еще раз об абзацах // XLI Международная филологическая конференция. Санкт-Петербург, 26–31 марта 2012 г.: Избранные труды / отв. ред. А. С. Асиновский, С. И. Богданов. СПб.: Филол. ф-т СПбГУ, 2013. С. 5–10.

<sup>8</sup> Покровская Е. А. Роль прозы шестидесятников в становлении языка литературы неклассической парадигмы: тенденция к синтаксическому слиянию // Политическая лингвистика. 2006. № 18. С. 191–201.

<sup>9</sup> Шубина Н. Л. Организация информативно-смыслового пространства текста посредством кодовых систем // Университетский научный журнал. 2012. № 2. С. 169–179.

<sup>10</sup> Родин П. С. Новые явления синтаксической организации предложения, сверхфразового единства и текста в русской художественной литературе неклассической парадигмы: лингвокультурологический анализ: автореф. дис... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2005. С. 26.

<sup>11</sup> Гаспаров М. Л. Ритм // Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]: URL: <https://bigenc.ru/literature/text/3510714> (дата обращения: 4 января 2019).

<sup>12</sup> Гаспаров М. Л. Указ. раб.



<sup>13</sup> Прилепин З. Обитель. М.: АСТ, 2017. С. 244.

<sup>14</sup> Найдина Т. Е. Грамматика экранного видения. Лингвокультурологический анализ художественного текста в парадигме экранной культуры. Тайбэй: Подводный охотник, 2017. С. 65.

<sup>15</sup> Прилепин З. Там же. С. 642.

<sup>16</sup> Шаргунов С. Свои. М.: АСТ, 2018. С. 15.

<sup>17</sup> Шаргунов С. Там же. С. 120.

<sup>18</sup> Ермаков О. Арифметика войны. М.: Астрель, 2012. С. 60.

<sup>19</sup> Ермаков О. Там же. С. 61.

<sup>20</sup> Пушкарева Н. В. Писатель и читатель: уровни взаимодействия (синтаксический и пунктуационный аспекты) // Грамматические исследования поэтического текста. Материалы междунар. конф. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2017. С. 147–149.

**Pushkareva N. V.**

*St. Petersburg State University, Russia*

### **RHYTHM STRUCTURE OF CONTEMPORARY PROSE AS A MEANS OF DIRECTING THE READER**

The article focuses on some peculiarities of text syntactic structure, which facilitate rhythm changes in contemporary Russian prose. Prosaic text becomes an intermediating phenomenon in conditions of screen culture, and interpretation of textual meanings require from the reader certain skills of working with audiovisual sources of information. Rhythm structure of contemporary prosaic text directs a reader to particularly meaningful part of a text.

*Keywords:* contemporary Russian prose; syntax; rhythm of prose; intermediation; direction of the reader.

## К ВОПРОСУ ОБ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ НОРМЕ АГИОГРАФИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ ВЕЛИКИХ МИНЕЙ ЧЕТЬХ

В статье анализируются орфографические особенности двух житий из мартовского тома Великих Миней Четых XVI в.: Мучения Василиска и Жития Макария Калязинского. В результате анализа выявлены общие и специфические элементы в орфографической норме текстов, показана зависимость нормы от второго южнославянского влияния.

*Ключевые слова:* ВМЧ; агиография; XVI век; орфография; церковнославянский язык.

**1. Появление Великих Миней Четых (ВМЧ)** представляет собой одно из ярчайших событий культурной жизни Московской Руси XVI в. Огромный по своим масштабам труд рассматривается учеными как значимое явление не только в плане литературы, но и языка, поскольку работа над ВМЧ способствовала унификации норм церковнославянского языка. Насколько унифицирован язык минейных текстов и каковы параметры их языковой нормы, мы еще полностью не знаем — исследования по этим вопросам немногочисленны и крайне недостаточны, если иметь в виду большой объем ВМЧ и многообразие (жанровое и текстологическое) составляющих их произведений.

**2. В нашем выступлении** будут рассмотрены орфографические особенности двух текстов — представителей агиографического жанра: Жития Макария Калязинского и Мучения св. Василиска (МВ). Тексты содержатся в мартовском томе ВМЧ, соответственно под датами 17 марта (лл. 401a1–408d44; 8 листов) и 5 марта (лл. 42d19 — 44b34; 2 листа)<sup>1</sup>. Житие М. Калязинского состоит собственно из двух самостоятельных произведений, расположенных одно за другим, которые традиционно рассматриваются вместе: собственно Жития (ЖМК) и Слова об обретении мощей святого (СОМ). В целях нашего исследования мы будем анализировать их самостоятельно, т. е. будем изучать три текста: ЖМК, СОМ и МВ. Выбор этих текстов неслучаен, он иллюстрирует разнообразие в ВМЧ: а) ЖМК и СОМ — русские по происхождению, возникли в начале XVI в., МВ — переводное с греческого; перевод засвидетельствован в древнеболгарском Супрасльском сборнике X в.; б) тексты списаны различными копистами: ЖМК и СОМ — писцом № 3, МВ — писцом № 2<sup>2</sup>.

**3. Графические особенности.** Тип почерка всего мартовского тома Успенского комплекта определяется как «полуустав южнославянской разновидности»<sup>3</sup>.

**3.1.** Во всех текстах отсутствуют *з*, йотированные юсы, *ю* и *ѣ*, в СОМ и МВ нет также *ѣ*, в МВ не отмечены еще *ж* и *в*. Повсеместно пишется то-

лько ы. Ѵ встречается только в лигатуре с а в формах рѣѹтас (ЖМК и СОМ) и зѹтѹра (МВ). Спорадически употребляются е° (ЖМК 6<sup>5</sup>, СОМ 2, МВ 35; в большинстве случаев на конце строки или как прописная, в МВ — и в цифровом значении), с (ЖМК 12, СОМ 35, МВ 2; в основном в формах слов зѣкло, книзь, лнгогъ), ф (ЖМК 1, СОМ 2, МВ 1; только в греческих антропонимах), ж (ЖМК 2, СОМ 5, часто в роли окончания дат.п. ед.ч.м.р.; союз нж не встречается), ѡж (ЖМК 1, СОМ 5, МВ 1; в греческих антропонимах и в русском топониме т'ѡѣръ), в (ЖМК — 3, передает звуки [и] и [в]; СОМ 1, [и]), ѷ (ЖМК 1). Греческое сочетание γγ передается в соответствии с орфографией Второго южнославянского влияния сочетанием нг (ЖМК 2, СОМ 3; в МВ нет слов с ним).

3.2. Надстрочные знаки. Из воспроизведенных в издании диакритических знаков в анализированных текстах встречаются титло, кендема и вернувшиеся в период Второго южнославянского влияния паерок (преобладает) и ерик. Последние два знака употребляются на месте слабых редуцированных (на конце и в середине слов), после буквы плавного в сочетании типа \*тѣрт в русской огласовке (см. примеры дальше), а также между буквами соседних согласных (чаще всего в греческих антропонимах). Частотностью употребления этих знаков отличается МВ — 124 паерка и 18 ериков (преимущественно на конце строки). Соотношение знаков в ЖМК 63:1, в СОМ — 33:1. При этом расстановка паерков и ериков в ЖМК и СОМ характеризуется неравномерностью. Возможно, это результат небрежного воспроизведения знаков апографов. Кендема (̇) имеет меньшую частотность: в ЖМК отмечено 5 ее фиксаций, в СОМ — 23, в МВ — 19. Она пишется над буквами гласных, местами обозначает надстрочное и.

3.3. Пунктуационные знаки: точка, запятая (реже) и двоеточие (только в ЖМК — 2). Запятая пишется с различной частотностью: в ЖМК — 53 раза, в СОМ — 29, в МВ — 9. В ЖМК и СОМ она используется также, наряду с точкой, для обозначения цифр.

4. Орфографические особенности. Рассмотрены явления, представляющие интерес в контексте орфографии великорусской письменности XV–XVI вв<sup>6</sup>.

- Во всех трех текстах [и] перед гласным последовательно передается через ĭ. Отмечены сочетания ĭа, ĭе, ĭи, ĭо, ĭ, ĭѡ. Исключений 8, в основном в греческих словах (ЖМК 3, СОМ 2, МВ 3).
- На конце слов пишется преимущественно ѣ. Нередко он опускается перед клитиками и часто в конце предлогов съ, къ, къ; в предлогах он изредка вокализируется под влиянием последующего [о].
- Звук [у], исконный или рефлекс носового звука, передается в основном диграфом оу (в начале, в середине и конце слов после букв согласных и гласных) и реже — буквой ѣ (только после букв согласных). Написание оу после букв консонантов активировано в условиях Второго южнославянского влияния<sup>7</sup>. В наших текстах оно превалирует над написанием ука в той же позиции. Соотношение графем с оу и ѣ по памятникам таково: ЖМК 240 : 38, СОМ 263 : 42, МВ 95 : 73. МВ выделяется не только большим количеством, но и разнообразием пози-



вительных причастиях (ниѣ, возда, взира, вї, полага и др.), в формах имперфекта даше, вѣше и др.<sup>12</sup>

- Мена юсов. Только в МВ, в двух случаях, обнаруживаются следы мены юсов: пагѣва... назнанаѣтъѣ (43d31; гр. τὴν ἀλώλειαν ... σημαίνει); вѣрѣю (43d5; Супр вѣрѣу, гр. πιστεύων)<sup>13</sup>.
- В целом ѣ употребляется этимологически правильно. В неполногласных сочетаниях однако он последовательно (за 2 исключениями) заменяется на є, что характерно как для древнерусской орфографической традиции, так и для новой орфографии: преложи, времени, предна, безвременное и т. д. (ЖМК), предивнаго, пред, урезъ, приста, времена, врем и др. (СОМ), врем, вредити, стрегоуца, оумрети, прѣ, предан и др. (МВ). Замена ѣ через є наблюдается спорадически в корневых слогах: телесе<sup>14</sup> (ЖМК), телеса, рикѣ (СОМ), в окончаниях: носѣ, вѣ недоузе, вѣ граде (СОМ), ѿтоле, вдале (ЖМК). Не встретились примеры написание ѣ в значении [ja].
- Сочетания типа \*ърт. В текстах превалирует русский рефлекс — сочетания с редуцированным в препозиции: пер'коє, на дол'зѣ, вѣл'хѣт и др. (МВ), несѣверше-нѣ, испольнѣ, развѣр'зе и др. (ЖМК), доколнѣ, держаще, оусер'дїе и др. (СОМ). Соотношение графем с препозицией и постпозицией буквы редуцированного или (чаще) его рефлекса: ЖМК 28: 9, СОМ 26: 6, МВ 29: 3. Сочетания русской огласовки имеют нередко паерчик, реже ерик или ер после букв плавного. В этом отношении своим абсолютно последовательным употреблением паерка выделяется МВ (29); в ЖМК 9 таких случаев, в СОМ — 5.
- ЖД — Ж на месте \*dj. Примеры немногочисленны. Преобладает жд. Соотношение жд : ж по памятникам следующее: ЖМК 22: 6, СОМ 5: 8 (1), МВ 6: 4.

**Выводы.** Графика и орфография рассмотренных житий в целом едины. Они отражают многие признаки Второго южнославянского влияния, причем часть из них — последовательно. Вместе с тем прослеживаются некоторые различия по памятникам. МВ отличается отсутствием ѣ, ж, в и запятой при обозначении цифр, более частым употреблением е-широкого, ѣ (последовательно во флексии -ѣ), ѡ в формах мн.ч., безысклительным написанием л в поствокальной позиции, последовательной расстановкой паерка и ерика. Производит впечатление неравномерный характер проявления некоторых графических и орфографических черт в ЖМК и СОМ, что допускает возможность расценивать их как остатки норм апографов этих текстов. Между двумя русскими текстами, ЖМК и СОМ, тоже наблюдаются орфографические различия, что оправдывает их рассмотрение в отдельности. В СОМ чаще пишутся с, ѣ, ж на месте \*dj, после букв гласных, реже ставятся паерок и запятая, более часты отступления от написаний типа ja. Анализ других языковых уровней выявит более отчетливо общие и специфические особенности этих текстов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Работа велась по изданию: Ваѣр Э. Die Grossen Lesemenäen des Metropolitens Makarij. Uspenskij spisok. 1.–11. März / Великие минеи четьи митрополита Макария. Успенский список. 1–11 марта. E. Weiher, S. O. Šmidt (Hrsg.). Weiher–Freiburg i. Br. 1997, 84–87 (MLS. T. XXXIX); Ваѣр Э. Die Grossen Lesemenäen des Metropolitens Makarij. Uspenskij spisok. 12.–25. März / Великие минеи четьи митрополита Макария. Успенский список. 12–25 марта. E. Weiher, S. O. Šmidt (Hrsg.). Weiher — Freiburg i. Br. 1998, 801–816 (MLS. T. XLI).

<sup>2</sup> *Костюхина Л. М.* Русские писцы в книжной мастерской митрополита Макария (по Успенскому списку Великих Миней Четых) // *Abhandlungen zu den Grossen Lesemenäen des Metropolitens Makarij. Kodikologische, miszellenologische und textologische Untersuchungen.* Bd. 1. Weiher–Freiburg i. Br., 2000, 21–41. С. 28 (= *Monumenta Linguae slavicae.* Т. XLIV). Писцом № 3 переписано небольшое количество листов — ок. 40 (при общем объеме тома 959 л.). Писцом № 2 списана основная часть тома — ок. 866 л.

<sup>3</sup> Там же. С. 23.

<sup>4</sup> «Из-за часто небрежного письма копистов» на различение е-узкого и е-широкого во всем мартовском томе «не во всех случаях можно положиться» (*Bayer Э.* Введение // *Die Grossen Lesemenäen des Metropolitens Makarij. Uspenskijs spisok.* 1.–11. März / Великие миней четы митрополита Макария. Успенский список. 1–11 марта. Е. Weiher, S. O. Šmidt (Hrsg.). Weiher–Freiburg i. Br. 1997, XXXIII–XLI. S. XI).

<sup>5</sup> Арабскими цифрами здесь и далее обозначается количество фиксаций данного явления.

<sup>6</sup> Анализ проводится в основном с ориентацией на работу: *Гальченко М. Г.* Второе южнославянское влияние в древнерусской книжности (Графико-орфографические признаки второго южнославянского влияния и хронология их появления в древнерусских рукописях конца XIV–первой половины XV в.) // *Гальченко М. Г.* Книжная культура. Книгописание. Надписи на иконах Древней Руси. Избранные работы. М.; СПб.: Алетей, 2001. С. 325–382.

<sup>7</sup> *Живов В. М.* История языка русской письменности. Т. 2. М.: Университет Дм. Пожарского, 2017. С. 838, сн. 444.

<sup>8</sup> Там же. С. 846–847.

<sup>9</sup> Примечательно, что 9 из них находятся на одном и том же листе — л. 404.

<sup>10</sup> Грамматики Лаврентия Зизания и Мелетия Смотрицкого / сост. Е. А. Кузьмина. М.: Изд-во МГУ, 2000. С. 78 и сл., 294 и сл.

<sup>11</sup> Там же. С. 57–58, 64, 213 и сл.

<sup>12</sup> Там же. С. 69–70 и др., 281 и др.

<sup>13</sup> Супрасльская рукопись и ее греческий текст цитируются по: *Заимов Ё., Каналдо М.* Супрасльски или Ретков сборник. В 2 тома. Т. 1. София: Издательство на БАН, 1982.

<sup>14</sup> Замена *к* на *ѣ* в старых формах (консонантного склонения) парадигмы слова *чклю* относится еще к древнерусской орфографической традиции.

**Raleva Tz. H.**

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*

## TO THE STUDY OF THE ORTHOGRAPHIC NORM OF THE HAGIOGRAPHIC TEXTS IN THE “GREAT MENAION READER” (“VELIKIYE CHET’YI-MINEI”)

The paper deals with the orthographic peculiarities of two hagiographic texts included in the March volume of the “Great Menaion Reader” (“Velikiye Chet’yi-Minei”) according to the copy in the Cathedral of the Dormition (Uspensky sobor), “The Torment of Vasilisk” and “The Life of Macarius Kalyazinkyi”. As a result of the analysis, general and specific elements in the orthographic norm of the analyzed texts have been revealed. Besides the dependence of the norm of the second South Slavic influence have been shown.

*Keywords:* “Great Menaion Reader” (“Velikiye Chet’yi-Minei”); hagiography; 16<sup>th</sup> century; orthography; Old Church Slavonic.

## **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ДИВЕРГЕНЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ПРИЧИН ФОРМИРОВАНИЯ ЖАНРОВОГО МНОГООБРАЗИЯ ДЕЛОВОГО ЯЗЫКА XVIII ВЕКА**

На материале просительных и уведомительных документов исследуются некоторые закономерности формирования документных жанров в деловом языке XVIII в. В качестве одной из причин называется функциональная дивергенция исходного жанра, обусловленная его коммуникативно-прагматическими особенностями, функциональной разноплановостью.

*Ключевые слова:* деловой язык XVIII в.; документный жанр; функциональная дивергенция.

Формирование официально-делового стиля русского литературного языка имеет глубокие корни. Особое место в данном процессе занимает XVIII в. с его реформой государственного аппарата и делопроизводства, кардинальным преобразованием делового слога, формуляра документов и речевого этикета, формированием новой системы жанров.

Активное исследование в последние десятилетия деловой письменности XVIII в. позволило воссоздать жанровую систему делового языка указанного периода во всем ее региональном многообразии. Для обнаружения общих тенденций в формировании и совершенствовании документных жанров актуальным оказывается их изучение, с одной стороны, сквозь призму законодательных актов, регулирующих жанрообразование в канцелярском делопроизводстве, с другой стороны, с учетом сопоставительного анализа особенностей функционирования в разных регионах.

Комплексный анализ законодательных актов и региональной деловой письменности свидетельствует о том, что одной из основных причин расширения документных жанров является функциональная дивергенция, обусловленная коммуникативно-прагматической неоднородностью исходного жанра, его функциональной разноплановостью. Способствовать этому может как тенденция к внутрижанровой дифференциации, так и обтекаемость формулировок нормативных актов, регулирующих жанрообразование.

Так, единственным просительным жанром на заре петровских перемен была челобитная, унаследованная канцелярским делопроизводством из приказного письма без изменения его самоназвания и оказавшаяся актуальной почти до конца столетия. Несмотря на то, что в законодательной системе Петра I количество разновидностей челобитной резко сократилось, она сохранила свою полифункциональность. Из всего приказного многооб-



разия<sup>1</sup> актуальными в XVIII в. оказались прежде всего челобитные, связанные с судебным решением изложенных в них проблем, — исковые, мировые, явочные и апелляционные<sup>2</sup>. Однако в законодательных актах термин *челобитная* используется и для обозначения просительных документов, в которых излагаются просьбы по делам, не требующим судебного решения. О необходимости не смешивать исковые и неисковые челобитные, в частности, предупреждает сенатский указ от 19 июля 1764 г.: «челобитен таковых, коими челобитчики просят правосуднаго возвращения себе, или о справке за ними им законно-принадлежащаго, или же о каком либо себя защищении, или пранадлежащаго (sic!) себе ко исправлению своих должностей, яко заслуженнаго жалованья, чину и увольнения от службы и прочих званиев, по которым судов не производится, исковыми не почитать»<sup>3</sup>.

Такая полифункциональность жанра в делопроизводственной практике к середине столетия стала сниматься обособлением отдельных разновидностей челобитной в самостоятельные документные жанры с закономерной сменой названия и формуляра. Ко второй половине восьмидесятых годов XVIII в. — времени выхода челобитной из документооборота — просительные документы были представлены следующими жанрами: челобитная (данный термин использовался в качестве эквивалента собственно исковой челобитной и связанной с ней мировой челобитной), объявление, как следствие жанрового обособления явочной челобитной, а также доношение, прошение и просьба, которые, по нашим наблюдениям, могут рассматриваться как результат функционального размежевания неисковых челобитных. Следует отметить, что *прошение* и *просьба* изначально входят в законодательную и делопроизводственную практику как наименования просительных документов неискового характера. В законодательных актах термин *прошение* для наименования просительного документа по делу, не требующему судебного решения, начинает активно использоваться с начала 40-х гг. Смотрите, например, высшие резолюции от 27 апреля и 23 сентября 1741 г.<sup>4</sup> 24 декабря 1750 г. утверждается синодальный указ о форме прошения иноверцев, пожелавших перейти в православную веру: «В какой силе подавать прошения желающим крещения»<sup>5</sup>. *Просьба* носила частный характер, она подавалась не в соответствующие инстанции в установленном порядке, а непосредственно высокопоставленному лицу<sup>6</sup>. *Доношение* же характеризуется изначальным синкретизмом значения<sup>7</sup>, позволяющим использовать его для наименования как отчетно-исполнительных, так и просительных документов<sup>8</sup>. Вторые активно применяются во второй половине XVIII в. в делопроизводственной практике разных регионов. Сравните, доношение разночинца Карпа Зубакина в Удинскую комендантскую канцелярию с просьбой о разрешении найма у тарбагатайских крестьян 9 лошадей для «подводной гоньбы»<sup>9</sup>; доношение вдовы присяжного сержанта Ефима Жбанова Дарьи Ивановой в Верхнеудинские городнические дела с просьбой о взыскании с присяжного

Афанасия Черных 5 рублей<sup>10</sup>; доношение вдовы крестьянина Федора Такшеева Елены Васильевой архимандриту Антониево-Сийского монастыря о слугителе Клюкине с просьбой за его «угрозы и за бесчестие учинить решение»<sup>11</sup>; доношение крестьянина-старообрядца деревни Березовой Андрея Горбунова священнику Богородской церкви с просьбой обратить его в православие<sup>12</sup>.

Похожие отношения обнаруживаются у промемории со смежными жанрами: сообщением, известием, предложением, уведомлением, призванными обслуживать межведомственные деловые отношения. Промемория является самой ранней из них по времени вхождения в канцелярский документооборот; она утверждается указом от 28 июня 1723 г. «О сношении Коллегиям с неподчиненными им Канцеляриями промемориями, а с подчиненными указами»<sup>13</sup> и до середины шестидесятых годов остается единственным жанром, обслуживающим деловые сношения между учреждениями и ведомствами, не находящимися в отношении непосредственного подчинения. Причем по своей коммуникативно-прагматической направленности данный жанр был достаточно сложным: в зависимости от содержания в нем могли актуализироваться такие интенции, как предписание, требование, рекомендация, вежливая просьба, уведомление, отчет, объяснение; в функциональном же плане промемории можно разделить на две группы: уведомительно-распорядительные и уведомительно-отчетные<sup>14</sup>. На смену промемории приходит ряд указанных выше смежных жанров, утвержденных законодательными актами 1764 и 1775 гг. — «Наставлением губернаторам» и «Учреждениями для управления губерний Всероссийской империи»<sup>15</sup>. Например, губернатору предписывается общаться с коллегиями сообщениями: последние посылают сообщения для исполнения, а губернатор «в те места о получении и исполнении доносит и сообщает»<sup>16</sup>. Дифференцируется форма делового сношения и для других ведомств и учреждений. Так, совестный суд с палатами, верхними судами и губернским магистратом той или иной губернии при необходимости «сносится» сообщениями, а в прочие места пишет предложения и от них принимает уведомления<sup>17</sup>. Уведомлением рекомендуется отвечать и на наставления<sup>18</sup>.

Как видим, в данном случае мы также имеем дело с функциональной дивергенцией жанра, обусловленной его коммуникативной и функциональной специализацией<sup>19</sup>.

Подобные наблюдения позволяют уточнить некоторые аспекты совершенствования жанровой системы делового языка в период активных преобразований делопроизводства XVIII в., увидеть закономерности внутрижанровых системных отношений, понять пути формирования жанрового многообразия и причины возможного дублирования в региональной деловой письменности смежных по функциональной направленности документов.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Волков С. С. Лексика русских челобитных XVII века. Формуляр, традиционные этикетные и стилевые средства. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974. 164 с.

<sup>2</sup> Жалобы в высшие инстанции на неудовлетворительное решение проблемы низшими инстанциями именуется в законодательных актах просто челобитными, без уточнения «апелляционная». Термин входит в русский язык, по данным Словаря русского языка XVIII в., только во второй половине столетия. См.: Словарь русского языка XVIII в. Вып. 1 (А — Безпристрастие). Л.: Наука, 1984. С. 78.

<sup>3</sup> Полное собрание законов Российской империи. В 45 т. СПб., 1830. Т. XVI, № 12210. С. 842.

<sup>4</sup> Там же. Т. XI, №№ 8363, 8451.

<sup>5</sup> Там же. Т. XIII, № 9825. С. 393–395.

<sup>6</sup> Майоров А. П. Очерки лексики региональной деловой письменности XVIII века. М.: ИП «Азбуковник», 2006. 263 с.; Глухих Н. В. Деловой эпистолярный текст конца XVIII–XIX в. в аспекте русской исторической стилистики (по скорописным архивным материалам Южного Урала): автореф. дис. ... докт. филол. наук. Челябинск, 2008. 48 с.

<sup>7</sup> Русанова С. В. Доношение XVIII в. сквозь призму законодательных прескрипций Петра I // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: Язык. Литература. Культура. Вып. 1. Улан-Удэ, 2013. С. 81–90.

<sup>8</sup> Майоров А. П. Указ. соч. С. 40–54; Трофимова О. В. Деловая письменность в контексте истории языка и государства // Проблемы лингвистического краеведения. Пермь, 2002. С. 192–200.

<sup>9</sup> Памятники забайкальской деловой письменности XVIII века / под ред. А. П. Майоров. Сост. А. П. Майоров, С. В. Русанова. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета. С. 83.

<sup>10</sup> Там же. С. 84.

<sup>11</sup> Никитин О. В. Сийские грамоты XVIII века (1768–1789 гг.). М.; Смоленск: СГПУ, 2001. С. 22–23.

<sup>12</sup> Челябинская старина: Документы Челябинского духовного правления последней четверти XVIII века, содержащие сведения о старообрядцах Челябинской округи / Сост. Е. Н. Сухина (Воронкова). Челябинск, 2005. С. 32–33.

<sup>13</sup> Полное собрание законов Российской империи. Т. VII, № 4260.

<sup>14</sup> Русанова С. В. Промемория в региональном делопроизводстве XVIII в.: функциональная направленность и жанровая специфика // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2015. № 2. С. 153–164.

<sup>15</sup> Полное собрание законов Российской империи. Указ. соч. Т. XVI, № 12.137. С. 718–720; Т. XX, № 14.392.

<sup>16</sup> Там же. Т. XVI, № 12.137. С. 718.

<sup>17</sup> Там же. Т. XX, № 14.392. С. 294.

<sup>18</sup> Там же. Т. XX, № 14.392. С. 292.

<sup>19</sup> Русанова С. В. О функциональной дивергенции жанра промемории XVIII в., конкуренции терминов и региональных внутрижанровых преобразованиях // Проблемы истории, филологии, культуры. 2015. № 3 (49). С. 405–411.

Rusanova S. V.

*Novosibirsk State Technical University, Russia*

## FUNCTIONAL DIVERGENCE AS ONE OF THE REASONS OF FORMATION OF GENRE VARIETY OF BUSINESS LANGUAGE OF THE 18<sup>TH</sup> CENTURY

The author explores some regularities of formation of document genres in business language of the 18<sup>th</sup> century on the material of pleading and notifying documents, and indicates functional divergence of initial genre, caused by its communicative and pragmatical traits and functional diversity, as one of the reasons of these regularities.

*Keywords:* business language of the 18<sup>th</sup> century; document genre; functional divergence.

## СЕМАНТИЧЕСКИЙ ДРЕЙФ И ЕГО ЭКСПЛАНАТОРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ (НА ПРИМЕРЕ ПОНЯТИЯ ГАЛАНТЕРЕЙНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И КУЛЬТУРЕ)

Изучение семантического дрейфа позволяет анализировать динамику развития значений слов языка и выявлять общие тенденции языкового развития. Особый интерес представляют семантические изменения культурных слов, которые являются языковыми средствами репрезентации аксиологической картины мира. Понятие галантерейности, выраженное однокоренными лексемами, в русском языке не получило последовательного лексикографирования, что может затруднить понимание авторской интенции в текстах нового времени.

*Ключевые слова:* русский язык; история слов и понятий; семантический дрейф; галантерейность.

Обращение к лексике любого языка позволяет решать целый комплекс теоретико-практических задач. Изучение семантических изменений (семантического дрейфа) представляет одну из таких задач, поскольку оно способствует пониманию сложных процессов формирования и развития словаря, но — что еще важнее — решению проблемы взаимодействия языка и общества в ее разнообразных аспектах и в различные периоды существования языка.

Изучение семантического дрейфа русской лексики имеет также важное обучающее значение, поскольку чтение текстов разных периодов требует абсолютно точного понимания значения слов, особенно если они представляют собой т. н. культурные слова. К такому классу слов можно отнести имя прилагательное *галантерейный* (и понятие галантерейности, которое, к сожалению, словарями современного русского языка не фиксируется). Обращение к толковым словарям современного русского языка (Словарь современного русского литературного языка в 17 т., Большой академический словарь, Большой толковый словарь) дает сходную картину в отношении прилагательного *галантерейный*: 1. Относящийся к галантерее. 2. Устар., разг. (простор.) Любезный, обходительный. Подобный лаконизм вряд ли способствует пониманию роли данного феномена в истории российского общества.

Образовавшись от вошедшего в русский язык в XVIII в. слова *галантерея*, прилагательное с самого начала приобретает два значения: прямое, связанное с названием соответствующей реалии — это мелкие дорогие изделия (*галантерейный товар, галантерейная вещь, галантерейная лавка, галантерейная работа* и под.), и переносное —

‘светский, галантный’<sup>1</sup>. Подобный вид переноса представляет собой не метафорический, а метонимический перенос<sup>2</sup>: *то было время галантерейности, время «пудры, румян, мушек, billets-doux»* (Д. Г. Льюис, Жизнь И. Вольфганга Гете, 1867), недаром в бесконечных разговорах о российском и французском прозвучало следующее сравнение: *Францию вообще можно сравнить с галантерейною вещью, лучшей филантропической работы, с финифтью, а Россию можно уподобить слитку золота* (Ф. В. Булгарин, Встреча с Карамзиным, 1828).

Явление, пришедшее из французской культуры, в русском языке устойчиво связывалось с конкретной нацией, с определенным образом жизни и поведением: *галантерейность и легкомыслие французских нравов* (И. Тэн, Развитие политической и гражданской свободы в Англии в связи с развитием литературы, 1871), *со свойственною французам галантерейностью* (К. А. Скальковский, В театральном мире, 1899). Понятие галантерейности применительно к французам следует трактовать как *веселость и бонтонность* (Д. Г. Льюис, Жизнь И. Вольфганга Гете, 1867). Именно на тесную связь с таким значением указывает лексикографический источник XIX в.: «от кел. gal, веселость»<sup>3</sup>.

Будучи перенесенной на российскую почву, галантерейность становится этикетной нормой для определенной социальной группы, на что справедливо указывает толкование в «Словаре русского языка XVIII века» — ‘светский’: *князь, благодаря певице и хористок, каждой поднес по букету. Публика приняла и эту галантерейность аристократа-капельмейстера громом рукоплесканий* (А. И. Герцен, Былое и думы. Апогей и Перигей, 1858–1862). Подобный тип поведения становится визитной карточкой представителя дворянства на многие десятилетия: *Павел Григорьевич со своею несколько старосветскою галантерейностью пожелал непременно подставить княжне ладонь, опершись на которую одною ногой она другою легко и быстро вскочила на седло* (Б. М. Маркевич, Перелом, 1880–1881). В языке подобный стереотип устойчиво закрепляется в форме словосочетаний типа: *аристократические галантерейности обхождения* (Н. А. Добролюбов, По поводу одной очень обыкновенной истории, 1858), *аристократические галантерейности* (А. Л. Волынский, Русские критики. Литературные очерки, 1896), *великосветские галантерейные манеры* (С. Турбин и Старожил, Страна изгнания и исчезнувшие люди, 1872).

Представляется, что для эпохи второй половины XVIII — первой трети XIX вв. данное явление следует рассматривать интегрально, когда внешние проявления галантерейности суть отражение внутреннего состояния носителя определенного мировоззрения. Его определение как «изысканность, вежливость» (В. А. Зелинский, Справочник по русскому правописанию, 1896) как раз и отражает разные стороны сложного понятия культуры. Однако определенные историко-социальные процес-

сы российской жизни привели к смене в т. ч. и культурной парадигмы. Взгляд со стороны фиксирует исключительно внешнее проявление данного феномена, что неизбежно приводит к изменениям в судьбе рассматриваемого явления и понятия, его отражающего.

1. Что касается семантического дрейфа, то здесь наблюдается почти исключительное доминирование семы вежливость, т. е. употребление слов с корнем *галантерей-* сосредоточено на внешней, этикетной, стороне явления: *Благодаря укорененным в нас «аристократическим» понятиям, стремлению к галантерейности, презентэбельности, начиная от барского кучера и кончая департаментским директором, мы все привыкли судить да рядить о других, как будто сами (...) щеголяли в отличном платье, в лаковых сапожках и не впадали ни в бедность, ни в пороки* (П. Горский, Бездольный, 1863). Об этом может свидетельствовать употребление лексемы в сочетании *внешняя галантерейность*, где прилагательное подчеркивает именно такую сторону явления. В. В. Виноградов по этому поводу замечал: «Однако интерес к «галантереям романическим» и к европейским навыкам «житейского обхождения» сильно отражается и на языке»<sup>4</sup>. Именно в этот период в русском языке получают широкое распространение типичные сочетания *галантерейное обращение (обхождение)*, *галантерейность обращения* и появляется наречие *галантерейно*: *этот удивительный любезник, журнальный мирлифлёр, издатель модного листка, так галантерейно обращающийся с дамами, которые представляются ему, кажется, в виде розанчиков* (В. Г. Белинский, Литературные и журнальные заметки, 1842).

С этим же фактором связано и интересное грамматическое явление, не отмеченное в лексикографических источниках русского языка — появление у абстрактного имени существительного *галантерейность* формы мн. числа, что свидетельствует о его переходе в класс счетных единиц. Таким образом, следует выделять у существительного *галантерейность* два значения: 1. ‘вежливость’; 2. ‘любезность, комплимент’: *И тут <при знакомстве парней и девушек> средствами обольщения и привораживанья являются сюртуки, косметики, конфеты, всякого рода галантерейности, а, сверх всего деньги, танцы, карты и водка* (В. Михневич. Извращение народного песнотворчества, 1882).

2. Следующим важным изменением в употреблении лексем *галантерейный* и *галантерейность* является социолингвистическое. Внешняя привлекательность галантерейности как типа поведения и четкое осознание связи галантерейного с дорогим, престижным, щегольским (ср. «*Галантерейный*. Относящийся к мелочным, дорогим изделиям, которые служат для щегольства»<sup>5</sup>) способствовало тому, что она была взята за идеал поведения в другой социальной группе: *Дворян — дело совсем другого рода: это сословие, уж некоторым образом посвященное в тайны приличия и галантерейности* (Д. В. Григорович, Переселенцы, 1855).



Люди, находящиеся в услужении, особенно из низов, усваивают подобную манеру поведения (в т. ч. речевого) и активно ее практикуют. В физиологическом очерке «Денщик» дан яркий развернутый речевой портрет персонажа, из которого приведем небольшой фрагмент: *Разговорный язык Якова также отличался галантерейностью своею и часто смешил людей. Он поздравлял барина и других офицеров с собственными своими именинами: «Ваше благородие, имею честь проздравить, я именинник». Он говорил из вежливости: «я изволил вам докладывать, или вы изволили мне доложить»* (В. И. Даль, Денщик, 1845). Таким образом, данное понятие становится признаковым для иной социальной страты, что нашло отражение в словаре эпохи: «*Галантерейная вежливость, лакейская*»<sup>6</sup>. Подобная атрибуция — лакейская — становится своеобразным культурным кодом, помогающим расшифровать глубинный смысл текстов определенного периода.

3. Понятие галантерейности в русском языке и — шире — в русской культуре следует рассмотреть также с аксиологической точки зрения — в силу его свойств, поскольку «способность лексемы, называющей определенный объект действительности, приобретать метафорические значения, является одним из важных показателей степени релевантности данного объекта для национального сознания»<sup>7</sup>.

В результате описанных выше процессов у понятия галантерейности неизбежно должна была сформироваться отрицательная оценочность. С одной стороны, определяющим фактором оказывается чужеродность явления: несмотря на усилия Петра I «*создать во что бы ни стало — штатс-просвещение, штатс-науку, штатс-искусство, штатс-журналистику, штатс-поэзию, штатс-литературу, штатс-галантерейность, штатс-нравы, штатс-нравственность*» (И. С. Аксаков, статья в газете «День», 1864), галантерейность так и осталась чуждой для большинства населения страны, особенно сельского: *Не по сердцу ей, деревенщине, прилились сначала порядки столицы, ее «деликатное» обращение, ее «учтивые» люди; трудно было ее угловатой фигуре принаравливаться к здешней «галантерейности»* (Н. Соколовский, Современный быт русской женщины и судебная реформа, 1896).

С другой стороны, формированию отрицательной оценочности способствовала возникающая связь галантерейности с «лакейским сословием», т. е. с такими понятиями, как угодничество, пресмыкательство, приспособленчество, уже выраженными в русском языке лексемами, например, *молчалинство, акробатство*<sup>8</sup>. Справедливости ради надо отметить, что отрицательная оценочность не охватывает всего корпуса лексических единиц, поскольку галантерейность может быть вызвана профессиональной деятельностью и характеризовать т. н. деловой этикет (напр. *гостинодворская галантерейность* у Д. В. Григоровича).



Русские писатели XIX в., среди которых в первую очередь следует назвать В. Г. Белинского, Н. В. Гоголя, Д. В. Григоровича, В. И. Даля, Н. А. Добролюбова, Б. М. Маркевича, В. О. Михневича, широко использовали в своем творчестве лексические единицы *галантерейный*, *галантерейность*, *галантерейно*, реализуя все их потенциальные возможности для передачи отношения к событиям, людям, жизни. И такая языковая практика находит отклик у современников. В качестве примера можно привести рефлексия на описание сцены губернаторского бала в поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души», в которой писатель использовал прилагательное *галантёрный* по отношению к дамам: *если бы эти люди (...) одушевились серьезною живою идеею об истинном, душевном добре человека, женщины ли то или мужчины: то, пожалуй, и мертвая галантерейная лавка стала бы понемногу обращаться в живой рассадник или цветник прекрасный, благоухающих и освежающих цветов* (арх. Феодор, Письмо к Н. В. Гоголю, 1848). Автор письма искусно обыгрывает прямое значение имени прилагательного, переводя его в образный план путем создания метафоры на основе метонимического переноса<sup>9</sup>.

Полагаясь на языковое чутье современных читателей в понимании текстов русской классической литературы, все же выскажем сожаление по поводу отсутствия полного описания семантического дрейфа слов *галантерейный* и *галантерейность* (однокоренное наречие в наименьшей степени подверглось семантическим изменениям) в лексикографических источниках. О чем подумает читатель, встретив в тексте сочетание «*галантерейная*» *любезность*? О том, что это плеоназм, неуместное сочетание, создающее смысловую избыточность? Расшифровка практически любого текста требует определенных представлений о характере семантического дрейфа составляющих его единиц.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Словарь русского языка XVIII века. Вып. 5 (Выпить–Грызть). Л.: Наука, 1989. С. 83.

<sup>2</sup> Чернейко Л. О. Метонимия метафоре: парадокс когнитивной метафоры // Неология как проблема лингвистической поэтики. Вторые Григорьевские чтения. Тезисы докладов Международной научной конференции. М., 2018. С. 139–141.

<sup>3</sup> Михельсон А. Д. Объяснительный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русский язык, с объяснением их корней. 11-е изд. СПб.; М., 1891. С. 149.

<sup>4</sup> Виноградов В. В. История слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: ТОЛК, 1994. С. 879.

<sup>5</sup> Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением Императорской Академии наук / Репринтное издание. Кн. I. СПб., 2001. С. 254.

<sup>6</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Ч. 1. А–З. М., 1863. С. 302.

<sup>7</sup> Чарыкова О. Н. Лингвистические средства репрезентации национальной аксиологической картины мира // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2013. № 2. С. 86–88.

<sup>8</sup> Старовойтова О. А. Н. К. Михайловский и «литературное акробатство»: способ реализации языковой личности // Русский язык XIX века: роль личности в языковом процессе. Материалы IV Всероссийской научной конференции (18–20 октября 2011 г.) / отв. ред. О. А. Старовойтова. СПб.: Наука, 2012. С. 85–95.

<sup>9</sup> Чернейко Л. О. Там же. С. 140.

**Starovoitova O. A.**

*St. Petersburg State University, Russia*

**SEMANTIC DRIFT AND ITS EXPLANATORY POTENTIAL: ON THE EXAMPLE OF THE CONCEPT OF HABERDASHERY IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE**

The author argues that the study of semantic drift allows us to analyze the dynamics of the development of the words' meanings and also to identify general trends in language development. The changes of cultural words' semantic are of particular interest, they are linguistic means of representing the axiological view of the world. The concept of 'galantereynost'' (haberdashery), expressed by single-rooted lexemes, in the Russian language has not received a thorough lexicographical description, so it is difficult to understand the author's intention in the texts of modern age.

*Keywords:* Russian language; history of words and concepts; semantic drift; 'galantereynost'' (haberdashery).

## СЛУЖБА СВ. ПРОРОКУ ИЛИИ В ИЮЛЬСКОЙ МИНЕЕ XII В. (РГАДА, Ф. 381, СИН. ТИП. № 122) В РАКУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ ДРЕВНЕЙ СЛАВЯНСКОЙ ГИМНОГРАФИИ

В статье рассматриваются песнопения в Службе пророку Илии: Канон Иоанна Мниха и малые жанровые фармы в Июльской минее XII в. (с шифром Син. тип. № 122, РГАДА, Москва) в сопоставлении с тремя восточнославянскими и десятью южнославянскими рукописными минеями XI–XV вв.

*Ключевые слова:* Пророк Илия; гимнография; минеи.

Культ пророка Илии играет важную роль в славянском Средневековье. Гимнографический материал о пророке в ранних восточнославянских минеях является уникальным источником славянской литургической культуры, исторической агиологии и хеортологии. Он чрезвычайно важен для выяснения сложной и все еще мало изученной истории славянской Минееи — повседневной и праздничной, и судьбы южнославянского наследия у восточных славян.

Наиболее ранние списки Службы св. Илии засвидетельствованы в восточнославянских рукописях июльских повседневных миней из Синодальной типографии РГАДА — Син. тип. № 121, XI–XII в. (далее Тип 121) и № 122, XII в. (далее Тип 122), а также в праздничных минеях — в т. наз. Ильиной книге, Син. тип. 131, XI в. (далее Ил) и в минее из собрания ГИМ-а, Син 895 (в части 1260 г.)<sup>1</sup>.

Древнейший славянский текст Службы пророку — на 20 июля, в Ильиной книге, чей протограф древнеболгарский. Удревнение ее датировки (последняя четверть XI в.) предложено И. Ладыженским<sup>2</sup>. Служба в Ил имеет два издания: В. Б. Крысько<sup>3</sup> и Е. М. Верещагина<sup>4</sup>. Службы пророку в трех ранних восточнославянских и в 10 списках южнославянских миней<sup>5</sup> опубликованы мной на сайте Encyclopaedia Slavica Sancto-gum<sup>6</sup>, а также в моей книге «Гимнографический репертуар о святом пророке Илие в славянской книжности»<sup>7</sup>.

Июльская повседневная минея из рукописного собрания РГАДА, ф. 381, Син. тип. 122, XII в.<sup>8</sup> содержит полный состав служб на июль. Под 24 июля служба Борису и Глебу (лл. 111 об. — 117). Рукопись написана уставом, в ней 151 пергаменных листов. Инициалы и заголовки киноварные. На л. 28 об. внизу в поле рисунок чернилами, подкрашенный киноварью — красивая маленькая женская голова. В рукописи три почерка и несколько записей писцов (лл. 1, 9 об., 57, 59, 123 об.). А. А. Покровский предполагал, что она поступила на Типографский двор в Нов-

городе из Пскова в 1679 г. До поступления в архив РГАДА минея была в Музее книги в составе коллекции рукописного собрания библиотеки Синодальной типографии. По мнению Л. В. Столяровой, все служебные минеи из монастыря св. Лазаря в Новгороде, в том числе и минеи на июль (за исключением миней 1095–1097 гг.), «сохранились без датирующих записей, однако по своим палеографическим особенностям могут быть условно датированы 1090–1110 гг. (т. е. концом XI — началом XII в.)»<sup>9</sup>

В Тип 122 зарегистрирована оригинальная (непереводная) Служба св. Аполлинарию, епископу Равеннскому<sup>10</sup>; в акростихе 9-й песни ее канона читается имя автора — Клим (т. е. это имя св. Климента Охридского)<sup>11</sup>. Известно, что св. Климент Охридский написал Похвальное слово пророку<sup>12</sup>.

Под 20 июля в Тип 122 Служба пророку Илии (лл. 85–89 об.). Последование представляет собой перевод канона Иоанна Дамаскина (Мниха) вместе с малыми жанровыми формами. Оно отражает жизнеописание Илии, изложенное в Ветхом Завете (3 Царства 16: 29, гл. 17–19; 4 Царства 2: 1–17) и в Прологе, и сведения о пророке в Новом Завете.

Служба в Тип 122 является самой полной среди ранних восточнославянских служб пророку. Канону предшествуют 12 песнопений, принадлежащих к малым жанрам. Такая организация гимнографического материала наблюдается и в восточнославянских минеях Тип 121 и Син 895. В более архаической Ил седален и три стихирьы 1-го гласа помещены после канона. В староизводных южнославянских минеях, отражающих богослужебную практику до введения Иерусалимского устава в XIV в., как правило, песнопения расположены в зависимости от их богослужебной позиции в службе. В них засвидетельствованы версии служб, чей протоперевод возник в раннюю Кирилло-Мефодиевскую эпоху. Сопоставление восточнославянских и южнославянских миней — как в отношении их состава, так и с точки зрения текстов служб позволяет реконструировать некоторые первоначальные чтения.

Ядром гимнографического последования является *канон*. В греческой традиции известны каноны пророку Илии Иоанна Дамаскина (Мниха), Иосифа Песнописца, патриарха Германа, Евфимия, Марка Евгеника и др.<sup>13</sup> Древнейшим и самым популярным является перевод канона Иоанна Мниха (второго гласа) с началом Πῆτν οὐβῆξδεννε. νλνννῆ γοῦδῆς..., греч. Ἄδειν προφητιένοι τῶν... Он наиболее устойчивый для гимнографической практики и включен во все обследованные нами минеи.

В каноне в Тип 122 имеются 33 тропаря. Все песни, за исключением 4-й, содержат по 3 тропаря и богородичен; 8 ирмосов даны инципитами. В четвертой песне три тропаря и два богородичных (по два богородична засвидетельствованы и в Тип 121 и Син 895). Девять тропарей канона, зарегистрированных в остальных восточнославянских минеях, отсутствуют в Ил.

Были приисканы греческие соответствия к большинству славянских текстов. Дальнейшее обращение к огромному и все еще не полностью описанному наследию византийской гимнографии, очевидно, позволит расширить корпус греческих оригиналов к текстам славянских гимнографических сборников. Для тропарей с инципитом *Тѣ бѣю достоѣно вѣрнн нын блжнчъ...* и *Ико оужасно гавѣ елнстѣю коньчннмъ шствннмъ...* пока не обнаружены греческие параллели, но наличие таких вполне вероятно. Оба тропаря имеют место в Син 895 и в НБКМ 113. В Каноне в Тип 122 нет уникальных тропарей, зарегистрированных лишь в этой минее.

В восточнославянских минеях сохраняется архаическое ядро Службы пророку. Наши наблюдения показывают, что текстовые версии тропарей в Каноне в южнославянских минеях старого извода совпадают с версиями в ранних восточнославянских кодексах, в том числе в Тип 122. Обнаружение новых списков Службы даст возможность получить уверенность в составе древнейшего канона пророку Илии.

Службы св. Илии включают в себя ряд *малых жанровых форм*. Как известно, они являются литургическим окружением канона. Их состав достаточно устойчив во всех списках старого извода. Тип 122 отличается наибольшим количеством переводных малых жанров — 12 (для сравнения: в Син 895 их 9, в Тип 121 — 7, а в Ил — лишь 4). Порядок песнопений в Службе в Тип 122 таков: два седальна *Нсточьннкъ чюдесъ прркчъ добротоу...* и *Ико прркъ истннчнн. бжнн свѣта...*; кондак 2-го гласа *Пррче н провндъе. велнн дѣяннмъ бѣ нашнго...*, икос, несколько групп стихир — три стихирны на «Господи, возвах» 1-го гласа, три хвалитные стихирны 8-го гласа, стиховная стихира 5-го гласа и канон 1-го гласа. Малые жанры расположены перед каноном как в Тип 121, так и в Син 895. В Син 895 после 9-й песни появляется светилен.

Для всех песнопений малых жанров в Тип 122 обнаружен греческий текст. Ветхозаветные свидетели (восточно- и южнославянские) содержат один и тот же перевод канона Иоанна Мниха и группы стихир. Нет песнопений, принадлежащих к малым жанрам, встречающихся единственно в Тип 122.

Древний тропарь для праздника 4-го гласа с инципитом *Плтъскын англъ прркчъ стпннъ...* известен только восточнославянской Тип 122, но зарегистрирован и в южнославянских минеях. Очень древен и седален 8-го гласа *Нсточьннкъ чюдесъ прркчъ добротоу...* — кроме в Тип 122, он записан в Ил, НБКМ 113, Син 25, Деч 32, Хлуд 166, НБКМ 122. В икосо на л. 85 об. с началом *Многое члвчское безаконне. бжнне же многое члвчлюбне. ...* встречается знак экфонетической нотации — *телиа*. Он поставлен над последним гласным 19 слов в икосо<sup>14</sup>.

Служба в Тип 122 отличается богатством стихир. Имеются три на «Господи возвах», три хвалитные и стиховная. Три стихирны на *гнъзѣа* 1-го гласа записаны во всех четырех восточнославянских и во всех

южнославянских минеях. Их инципиты *Нлю ѡзвѣстѣнна въ оружнѣи  
огньнѣ...; Ёъ вхрѣѣ н въ вѣтрѣѣ тынѣцѣмь...; Нерѣѣ вестоуднѣна ножель закла...*  
Три хвалитные стихирьы 8-го гласа *Ѓгда тѣ прроче уоуднѣ...; Рвьвнокавѣ по гн.  
ражданага сѣ... ; Ѓгда прроче сѣказа намѣ...* зарегистрированы также в Син 895  
и в некоторых южнославянских минеях. Стиховная стихира 6-го гласа  
с началом *Прроче н проповѣдателью хѣвъ престола велнчѣствна...* — общая для Тип  
122 и Тип 121 и для южнославянских минейных текстов.

По-видимому, существовал, очень ранний древнеболгарский пе-  
ревод некоего ядра Службы пророку Илии, включающего канон, седа-  
льны, тропарь пророку и группы стихир. Можно очертить этапы истории  
гимнографического цикла, посвященного пророку, и заполнить звенья  
в текстологической схеме его развития (с учетом восточнославянских  
и южнославянских свидетелей — миней повседневных, праздничных  
и особого состава): 1) архаический древнеболгарский (частично пред-  
ставленный в Ильиной книге); 2) отредактированный преславский (в Тип  
122 и в восточнославянских студийских минеях); 3) отредактированный  
под влиянием Евергетидского типика — в некоторых сербских и запад-  
ноболгарских минеях, напр. в Деч 32, НБКМ 113 и др. (без восточносла-  
вянских свидетелей); 4) новоизводный, с новым переводом (в минеях  
из Рилского монастыря №№ 2/8, XVв.; 2/9, 2/10 и т. д.); позднее до-  
бавлен канон Пахомия Сербского.

Итак, гимнографический материал в ранних восточнославянских  
и в южнославянских староизводных минейных текстах доказывает с ка-  
тегоричностью древнеболгарское происхождение, т. е. древнеболгарский  
протоперевод еще одной службы — Службы пророку Илии. Песнопения  
в минеях — свидетельство живого интереса к предыдущей гимнографи-  
ческой традиции и стремления сохранить ее и развивать.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Тип 121* — Минея за июль, 16–31 июля, РГАДА, Москва, ф. 381, Син. тип. 121, XI–XII  
вв. Служба на лл. 14–16об.; *Тип 122* — Служебная минея за июль, 1–31 июля, РГАДА, Мо-  
сква, ф. 381, Син. тип. 122, XII в. Служба на лл. 85–89об.; *Син 895* — Праздничная минея  
за февраль–июль, ГИМ, Син 895, 1260 г. (л. 1–212 об.) и 1352 г. (л. 213–232 об.). На л. 176  
об. на нижнем поле глаголические буквы. Служба на лл. 148об. — 154а; *Ил* — Празднич-  
ная минея за сентябрь–февраль особого состава, РГАДА, Москва, ф. 381, Син. тип. 131, XI  
в. Служба на л. 143об.-147об.

<sup>2</sup> *Ильина книга*. XI век. Исследования. Указатели / Подг. В. Б. Крысько, И. И. Лады-  
женский, Т. И. Межиговская / под ред. В. Б. Крысько. М.: Азбуковник, 2015. 286 с.

<sup>3</sup> *Ильина книга*. Рукопись РГАДА, Тип. 131. Лингвистическое издание, подготовка  
греческого текста, комментарии, словоуказатели В. Б. Крысько. М.: Индрик, 2005. С. 640–  
657.

<sup>4</sup> *Ильина книга*. Древнейший славянский богослужебный сборник. Факсимильное  
воспроизведение рукописи. Билинеарно-спатическое издание источника с филолого-бого-  
словеским комментарием. Подготовил Е. М. Верещагин. М: Индрик, 2006. 975 с.

<sup>5</sup> *Брат* — Минея Братка (или Браткова минея) — во второй ее части, в праздничной  
минее за февраль–август первой половины XIV в., НБ, Белград, Рс 647. Служба на лл. 284а-  
286; *Деч 32* — Минея служебная, июль–август, НБ Белград, Дечаны № 32, XIII–XIV вв.,

серб. Служба на лл. 27–32; *Драг* — Минея праздничная (Драганова), Афон, Зографский монастырь, № 54 (I.e.9), XIII в., среднеболгарская. Служба на лл. 204об-207об; *НБКМ 113* — Минея на 29 июня-31 августа, НБКМ 113, XIII в., среднеболгарская. Служба на лл. 39–45; *НБКМ 122* — Охридская минея праздничная, НБКМ № 122, 1435 г.; за март-июль староизводная. Служба на лл. 267–270; *Син 25* — Минея праздничная XIV в., из собрания Синайского монастыря «Св. Екатерины» № 25, XIV в., среднеболгарская. Служба на лл. 249об-252об.; *Хл 166* — Минея праздничная, ГИМ, собрание Алексея Хлудова № 166, первая четверть XIV в., сербская. Служба на лл. 148об-152; *ЦИАИ 501*– Служебная минея за май–июль, ЦИАИ 501, сербская, 1320 г. Служба на лл. 86–89; *Ф.п.1.72* — Минея праздничная, РНБ, Ф.п.1.72, XIII-XIV вв., среднеболгарская. Служба на лл. 224об.-228об.

<sup>6</sup> *Ангушева-Тиханова А., Димитрова М., Досева Ц.* (подготовила тестове на служби), *Малчев Р., Рангочев К.* Св. Илия [Электронный ресурс] // [Encyclopaedia Slavica Sanctorum]. URL: <http://www.eslavsanct.net/viewobject.php?id=19> (дата обращения: 30.01.2019).

<sup>7</sup> *Досева Ц. Г.* Химнографският репертоар за свети пророк Илия в славянската книжина. София: Изд-во Технически университет-София, 2016. 364 с.

<sup>8</sup> Сводный каталог славяно-русских рукописных книг, хранящихся в СССР. XI–XIII вв. М.: Наука, 1984. С. 127–128; Каталог славяно-русских рукописных книг XI–XIV вв., хранящихся в РГАДА. Часть I. М., 1988. С. 66–67.

<sup>9</sup> *Столярова Л. В.* Древнерусские надписи XI–XIV веков на пергаменных кодексах. М.: Наука, 1998. С. 219.

<sup>10</sup> *Йовчева М.* Старобългарският служебен миней. София: Издателски център „Боян Пенев“, 2014. С. 303–320.

<sup>11</sup> *Йовчева М.* Старобългарската химнография // История на българската средновековна литература. София: Изток-Запад, 2008. С. 124.

<sup>12</sup> *Мирчева Е.* Германов сборник от 1358–1359 г. Изследване и издание на текста. София: Изд-во В. Траянов, 2006. С. 723–733.

<sup>13</sup> *Ангушева-Тиханова А., Димитрова М., Досева Ц.* (подготовила тестове на служби), *Малчев Р., Рангочев К.* Св. Илия [Электронный ресурс] // [Encyclopaedia Slavica Sanctorum]. URL: <http://www.eslavsanct.net/viewobject.php?id=19> (дата обращения: 30.01.2019).

<sup>14</sup> *Загребин В. М.* Исследования памятников южнославянской и древнерусской письменности. М.; СПб.: Альянс-Архео, 2006. С. 101–182.

**Takova Ts. G.**

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria*

#### **THE SERVICE FOR THE ST. PROPHET ELIJAH IN MENAION FOR THE JULY OF THE XII C. (PGADA, F. 381, SIN. TIP. NR. 122) CONCERNED WITH STUDYING THE OLD SLAVIC HYMNOGRAPHY**

The paper studies the Repertory of Hymns in the Service for the Prophet Elijah (the Canon of the Ioann the Monk and the small Hymnographic forms) in the Menaion for the July of the XII C. (Sin. tip. Nr. 122, Russian State Archive of Ancient Acts, Moscow) in comparison to three Eastern Slavic and nine South Slavic Manuscripts (Menaions) of the 11<sup>th</sup>–15<sup>th</sup> centuries.

*Keywords:* Prophet Elijah; hymnography; Menaions.



Трошина Надежда Николаевна

*Владимирский государственный  
университет им. Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых, Россия*

mntroshina@mail.ru

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ЛЕКСИКЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Одним из способов пополнения словарного состава языка является семантическая деривация. В современном русском языке с помощью семантических дериватов номинируются различные явления общественно-политической, социально-экономической и культурной жизни страны. В результате прагматизации языковой картины мира, широкого использования техники и технологий возникает новый технократический стереотип мировосприятия и появляется новая технократическая модель метафорической номинации.

*Ключевые слова:* семантические процессы; семантическая деривация; языковая картина мира.

Активные процессы в лексике и фразеологии современного русского языка отражают изменения, которые происходят в жизни общества, и свидетельствуют о жизненной силе языка и творческом потенциале русского народа. Исследование семантических процессов, раскрытие механизма конкретных случаев семантической деривации позволяют составить более полное представление о лексическом фоне определенной номинативной единицы, выявить специфику ассоциативного мышления носителей русского языка, объяснить особенности менталитета русского народа и его отношение к реалиям окружающего мира.

Под семантической деривацией принято понимать образование производных значений от исходных (значений) без изменения формы знака. Д. Н. Шмелев подчеркивает обязательное наличие между этими значениями отношений производности, или, по терминологии Д. Н. Шмелева, эпидигматических отношений<sup>1</sup>. Семантическая деривация является количественным фактором семантических изменений. Появляющиеся новые значения слова все более расширяют его семантический объем, способствуя обновлению и обогащению словарного запаса языка. По мнению современных исследователей, семантическая деривация — это явление прежде всего речи, а не языка, «поскольку актуализация тех или иных коннотаций оказывается обусловленной контекстом, в котором языковая единица употребляется»<sup>2</sup>.

С помощью семантических дериватов номинируются разнообразные явления общественно-политической, социально-экономической и культурной жизни страны. Количественная представленность семантических дериватов свидетельствует о продуктивности данного способа обогащения словарного состава современного русского языка. Это связано,

с одной стороны, с природой человеческого мышления — способностью человека обобщать и систематизировать в слове сразу несколько явлений объективного мира, с другой стороны, определяется внутренней тенденцией языка — стремлением к экономии как лексических, так и словообразовательных ресурсов. Среди разнообразных видов семантической деривации (расширение значения, сужение значения, переосмысление, семантический сдвиг) наибольшей продуктивностью отличаются метафора и метонимия.

Наряду с продуктивными моделями метафорической и метонимической номинации в 90-х годах XX века появляется новая модель — технократическая. Современный человек, окруженный разнообразными техническими устройствами (аудио- и видеотехникой, компьютерной техникой и др.) и технологиями, склонен воспринимать окружающий мир как нечто техническое, сравнивать, сопоставлять, а в дальнейшем и номинировать все вокруг себя как подобие техники.

Стереотип восприятия, при котором человек воспринимает все как нечто техническое, как некий механизм, а свои действия, поступки, качества как действия и свойства техники, называется технократическим, а действующая на основе такого мировосприятия метафора и метафорическая номинация технократической метафорой и технократической номинацией<sup>3</sup>. Технократическая номинация широко используется в спонтанной, непринужденной речи, интернет-общении, СМИ, публицистике и художественной литературе: комплект одежды — *комбайн*; человек, связанный с регулярными поездками куда-либо, — *челнок*; смена деятельности — *переключение*; полная потеря внимания — *отключение* и т. д. К технической сфере как источнику наименований обращается и молодежный жаргон: ноги — *колеса*, уши — *радары*, глаза — *фары*, нос — *рубильник*, грудь — *радиатор* и т. д.

В научном стиле речи, в естественных и гуманитарных науках, при терминообразовании и описании исследуемых процессов также используется технократический тип мировосприятия. Ученые-естественники используют технократическую метафору при номинации органов животных и человека, а также при интерпретации и номинации процессов, происходящих в живой природе. Например, легкие и другие дыхательные органы человека и животных получили название *дыхательного аппарата*, органы пищеварения — *пищеварительного аппарата*, органы зрения — *зрительного аппарата*, тогда как первоначально переносное значение использовалось только по отношению к властным структурам — *аппарат власти*. При описании языковых процессов лингвисты также обращаются к технократической метафоре, например: «Для нормального развития культуры необходим общий запас культурных ценностей, инвентарь культуры, который должен транслироваться следующим поколениям через традицию»<sup>4</sup>.

В конце XX века в новом метафорическом значении начинает использоваться слово *технология*: *коммуникационные и информационные технологии, технологии обучения иностранному языку, технологии вузовского преподавания, пиар-технологии, политехнологии*. Лица, занимающиеся непростыми видами деятельности, стали *технологами* вне зависимости от сферы деятельности: *зоотехнолог, политехнолог, социальный технолог, педагог-технолог, менеджер-технолог* и др. Появляются организации, фонды, бюро, клубы, содержащие в своем названии этот семантический дериват: «*Центр экономических технологий*», «*Фонд социальных технологий*», «*Бюро политических технологий*», «*Центр педагогических технологий*», «*Школа эффективных речевых технологий*», «*Клуб интеллектуальных технологий*» и др.

Семантические изменения придают слову не только новые значения, но и расширяют его словообразовательные возможности. Так, например, слово *челнок* в значении «деталь ткацкого станка», «колодка с накрученной или укрепленной внутри нитью» дает только одно звено в словообразовательной цепочке — *челночный*, а в значении «человек, регулярно покупающий товары в одном месте и перевозящий их в другое место для продажи» оно значительно увеличивает словообразовательную цепочку: *челночник, челночница, челночиха, сочелночники, почелночить*. Сочетаемостные возможности прилагательного *челночный* также расширяются: *челночный бизнес, челночный маршрут, челночный рейс, челночная операция, челночная сумка, челночная торговля, челночные перевозки, челночная дипломатия, челночная медиация* и др.

Необходимо отметить, что в процесс «детехнизации» вовлечены «технические» глаголы, обозначающие видимые механические движения: *включать(ся), выключать(ся), тормозить, буксовать, заряжать, разрулить, пилить* и др., а также глаголы, обозначающие сложные технические действия — *аккумулировать, транслировать, генерировать, фокусировать, копировать, сканировать, ксерокопировать* и т. п., например, *военные подключились, партнеры тормозят, разрулить проблему, генерировать идеи, зарядить коллектив, копировать человека*. Нетехнические действия могут номинироваться не только техническими глаголами, но и их именными транспозитами (*торможение, фокусировка, зависание, перезарядка, запуск, разборка* и т. д.). Например, *разборка* с жаргонным значением конфликта, сведения счетов, по мнению Н. С. Валгиной<sup>5</sup>, — это только одно из частных применений слова. В литературном обиходе приняты сейчас разборки разного рода: *разборка с конкурентами (православная разборка с конкурентами, разборки с африканскими конкурентами), разборки с проектным журналом «Дом-2», разборки с полицией, разборки в fashion-мире, разборки между местными и приезжими* и др.

Наблюдения над семантической деривацией в современном русском языке дают основания говорить о том, что русская языковая картина мира постоянно модернизируется. В результате прагматизации языковой картины мира, широкого использования техники и современных технологий возникает новый технократический стереотип мировосприятия и появляется новая технократическая модель метафорической номинации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шмелев Д. Н. Современный русский язык: Лексика. М.: Либроком, 2018. 336 с.

<sup>2</sup> Некипелова И. М. К вопросу о разграничении понятий *семантическая деривация* и *семантическое словообразование* в диахроническом аспекте // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2011. № 2 (14). С. 36–37.

<sup>3</sup> Тропина Н. П. Семантическая деривация: мультипарадигмальное исследование. Херсон: Изд-во ХГУ, 2003. С. 259–260.

<sup>4</sup> Уфимцева Н. В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 207.

<sup>5</sup> Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2003. 304 с.

**Troshina N. N.**

*Vladimir State University, Russia*

#### SEMANTIC PROCESSES IN THE VOCABULARY OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

The author argues that semantic derivation is one of the ways of replenishment of the vocabulary. In the modern Russian language various phenomena of public, political, social, economic and cultural life are nominated with the help of semantic derivatives. The new technocratic stereotype of perception of the world and the new technocratic model of metaphorical nomination are appeared as the result of pragmatic approach of language picture of the world and wide use of modern equipment and technologies.

*Keywords:* semantic processes; semantic derivation; language picture of the world.

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ДОГОВОРА ЗАЙМА И ЕГО ОТРАЖЕНИИ В ДРЕВНЕРУССКИХ ПИСЬМЕННЫХ ИСТОЧНИКАХ

Статья посвящена анализу лексики, связанной с договором займа, особенностями его регламентации в древнерусском праве. Лексика рассматривается с точки зрения семантики, сферы употребления, а также процесса терминологизации. Материалом для исследования послужили берестяные грамоты, законодательные акты, документы договорного характера.

*Ключевые слова:* лексика права; заем; семантика; Древняя Русь.

Согласно современным правовым нормам заем представляет собой договор, в соответствии с которым одна сторона (заимодавец) передает во владение или оперативное управление другой стороне (заемщику) денежные средства или имущество. При этом заемщик берет на себя обязательство возвратить полученные им средства в указанные по условиям договора сроки. Обычно заемщик платит кредитору согласованную процентную ставку, за исключением случаев беспроцентного займа<sup>1</sup>.

Такого рода договор осуществлялся с древнейших времен. На ранних стадиях развития экономических отношений у различных народов наличие дешевого труда и высокой цены на производимые продукты приводило к дорогим деньгам и частому обращению к займу<sup>2</sup>. «Первоначально предметом займа была вещь, которая должна была быть возвращена должником кредитору не в своей строгой сущности, а мерой, счетом или весом»<sup>3</sup>. Это было связано с тем, что изначально в состав объектов вещных прав входили исключительно движимые вещи, к которым относились деньги, украшения, одежда, челядь, продукты промыслового хозяйства (мед, шкуры зверей)<sup>4</sup>.

Свидетельства о договоре займа содержатся в самых ранних древнерусских источниках, в частности Договорах Руси с Византией, относящихся к X веку. В статье 14 Договора Олега с греками 911 года содержится фрагмент *О различных ходящих во греки и удолжающих*<sup>5</sup>, который подтверждает тот факт, что торговые сделки совершались не только на наличные деньги, но и в долг.

Далее мы остановимся на отражении в письменных источниках основных факторов заключения договора займа и его регламентации: каким был процессуальный порядок заключения сделки, какими были последствия невыполнения ее условий? Соответственно, попытаемся проследить процесс формирования терминологии, связанной с данной

правовой сферой. Известно, что первоначально заем осуществлялся в устной форме. Договору займа предшествовало обращение с просьбой предоставить в долг те или иные средства. Такого рода обращения мы встречаем в берестяных грамотах. В частности, в Грамоте № 707 фиксируется: «*Поклоно от Климьять к Осипу. Водаи положривне сребра*»<sup>6</sup>. Также в Грамоте № 120, относящейся к концу XI — началу XII века, читаем: «*От Якима къ Нестъруо. Вздаи векъшуо*»<sup>7</sup>. Данная просьба, как правило, излагалась с использованием глаголов *дати* или *водати* (*взда-ти*) в повелительном наклонении со значением ‘*дать, передать из рук в руки*’. Непосредственно сама сделка, в связи со значительным влиянием в то время общинного суда, заключалась словесно перед общиной или в присутствии ее представителей<sup>8</sup>.

Письменные источники книжного характера XII–XIII веков свидетельствуют об использовании лексемы *займ* со значениями:

- 1) ‘*взятие или ссужение чего-либо в долг*’: «*Кто свой домъ ухуди пребывая въ алчбе? ... Не работаютъ дети алчбника, осиревшие займа ради отча*»;
- 2) ‘*то, что взято займы, а также залог, материальное обеспечение займа*’: «*И егда рекуть нечтовому смертию умрещи ти обратись от пути своего и створишь судъ и правду и займъ судъ лъжю отдаешь...*»<sup>9</sup>.

Лицо, давшее или взявшее займы, именовалось словом *займникъ*, существительное *займодавецъ* употреблялось со значением ‘*лицо, давшее займы*’<sup>10</sup>. Таким образом, данная лексика содержалась в поучительной литературе и летописных текстах.

О процессуальных особенностях займа говорит нам законодательный свод Древней Руси — Русская Правда. Заем должен был совершаться в обязательном порядке перед свидетелями, именовавшимися *послухами*, он не имел юридической силы без их присутствия: *промиловался еси, оже еси не ставил послухов*<sup>11</sup>. Свидетели не требовались только в двух случаях: при займе незначительной суммы до 3 гривен, а также при совершении сделки между купцами. В статье 48 Русской Правды Пространной редакции говорится:

«*Аже кто купецъ купцю дастъ в куплю куны или в гостьбу, то купцю пред послухи кун не имати, послуси ему не надобе, но ити ему самому роте, аже ся почнетъ записрати*»<sup>12</sup>.

Здесь мы встречаем словосочетания с глаголом *дать*: *дать в куплю* со значением ‘*дать для торговли в пределах города*’ и *дать в гостьбу* — ‘*дать для оптовой торговли в другом городе или другой стране*’. Поскольку заем заключался без свидетелей, средством доказательства в таком случае являлась присяга, именовавшаяся лексемой *рота*. Присяга играла столь важную роль, что никакие другие виды доказательств не требовались, например, испытание водой или железом.

Статья 55 Русской Правды Пространной редакции также свидетельствует о привилегированном положении купца: его деньги, наряду

с деньгами князя или иностранца, взыскиваются с должника прежде, чем средства иных кредиторов:

*«Аже кто многим должен будет, а пришед гость из иного города или чю-жеземень, а не ведая запустить за нь товар, а опять начнет не дати гости кун ...отдати же первое гостины куны, а домашним, что ся останеть кун, тем же ся поделять...»<sup>13</sup>.*

В случае неисполнения условий договора или возникновения спорных вопросов, согласно Русской Правде, решения должен был примать коллегиальный орган из 12 человек. Так, в статье 15 говорится о том, что если должник начнет отпираться, то ему следует идти на свод перед 12 лицами:

*«Аще где възыщеть на друзе проче, а он ся запирати почнет, то ити ему на извод пред 12 человека, да аще будет обидя не вдал будет, достоино ему свои скот, а за обиду 3 гривне»<sup>14</sup>.*

Особый интерес представляет предложение *Аще будет обидя не вдал, достоино ему свои скот* — если выяснится, что ответчик умышленно не отдавал требуемую вещь, то он принуждался к выплате ее стоимости деньгами. Существительное *скот* использовалось для обозначения денег.

Однако эта статья ничего не говорит о том, если должник не отказывался от своего долга, но все равно не платил. В таком случае к взысканию долга привлекались представители княжеской власти. В Русской Правде встречаем упоминание таких должностных лиц, а именно *детского* или *отрока* — судебного исполнителя из младшей княжеской дружины.

Что ожидало должника при неуплате по займу? Его могли лишить чести, могли прибегнуть к ограничению его свободы: посадить в тюрьму. В некоторых международных договорах делались исключения. В частности, по условиям Договора Новгорода с Готским берегом и с немецкими городами 1189–1199 гг. запрещалось заключать в тюрьму должника-иностранца:

*«Немчина не сажати в погреб Новегороде»<sup>15</sup>.*

Однако одним из крайних средств взыскания являлось поступление должника в полное распоряжение кредитора с дальнейшей продажей его в рабство. Долговое рабство существовало как в Древней Греции, так и в Древнем Риме. По римскому праву заемщик при заключении договора займа юридически уже переходил в распоряжение кредитора, в случае неуплаты долга такое положение становилось фактическим. По истечении 30 дней должник терял право на личную защиту в суде и направлялся в дом кредитора для отработки долга. Следует отметить, что кредитор трижды обязан был выводить должника на ярмарку с целью дать возможность желающим выкупить его. Если таковых не было, то по истечении 60 дней должник становился полным рабом кредитора.



*«Если кредиторов было несколько, то они могли разубить должника на части. Но чаще всего должника продавали... в рабство, а кредиторы вместо тела делились вырученными деньгами»<sup>16</sup>.*

По норвежскому закону, если должник не хотел работать на кредитора в уплату своего долга, кроме того, не было желающих его выкупить, то кредитору позволялось отрубить ему что угодно сверху или снизу<sup>17</sup>. В те времена единственным средством обеспечения кредита на случай неисполнения условий договора являлась личность должника. В дальнейшем на первый план выдвигаются имущественные способы взыскания.

В Древней Руси в соответствии с положениями Русской Правды несостоятельный должник также поступал в распоряжение кредитора, о чем говорится в статье 54 Пространной редакции:

*«Аже который купец шед кде любо с чюжими кунами, истопиться, любо рать возьмет, ли огонь, то не насилити ему, ни продати его;... аже ли пропиеться или пробиеться, а в безумьи чюжь товар испортить, то како любо тем, чии то куны, ждуть ли ему, а своя им воля, продаять ли, а своя им воля»<sup>18</sup>.*

Приведем перевод данного фрагмента:

*«Если какой-либо купец, отправившись с чужими деньгами, где-нибудь потерпит кораблекрушение или подвергнется нападению неприятеля, или его постигнет пожар, то насилия над ним не совершать, не продавать его и его имущество, ... если же он пропьется или проиграется, в своем безумии нанесет ущерб чужому товару, то пусть будет так, как угодно владельцам товара: будут ли они ждать, пока он возместит им ущерб, или продадут его самого и его имущество — на то их воля»<sup>19</sup>.*

Как видим, обанкротившийся по своей вине купец отвечал своей личностью за сделанные долги. Однако, очевидно, в случае передачи его кредитору он сохранял за собой право выкупа. Если же он был не в состоянии этого сделать, то должен был отработать свой долг и, таким образом, становился *закупом*. Закуп должен был отработать или выплатить свою *кupu*, то есть долг, выкупную цену в соответствии с условиями договора.

Если закуп пытался бежать от своего хозяина, то становился его полным рабом, о чем говорится в статье 56 Пространной Правды:

*«Аже закуп бежить от господы, то обель»<sup>20</sup>.*

Правда, закон позволял должнику пойти на поиски денег для уплаты долга, а также с тем, чтобы обратиться с жалобой на своего господина. Эти новые положения, введенные Владимиром Мономахом, были вызваны восстанием закупов 1113 года. Попытки на законодательном уровне ограничить произвол кредиторов ни к чему не приводили. Кредиторы старались не выпускать закупов на свободу, нередко продавали их в полные холопы, о чем говорится в статье 61 Русской Правды:

«Продасть ли господин закупа обель, то наймиту свобода во всех кунах, а господину за обиду платити 12 гривен продаже»<sup>21</sup>.

В этом случае законодатель предоставлял *наймиту* свободу от всех денежных обязательств перед своим хозяином. Лексема *наймит* использовалась со значением ‘*тот, кто отработывает проценты по своему долгу — найму*’. Словосочетание *свобода во всех кунах* означала ‘*освобождение от долговых обязательств*’.

Таким образом, лексемы *заем, заимодавец, заемник* использовались в книжной сфере древнерусской письменности XII–XIII вв. Берестяные грамоты фиксировали обращения с просьбой дать взаймы: *дай векшу, водай полгривны сребра*. Русская Правда регламентировала процессуальные особенности договора займа, а также устанавливала порядок взыскания заемных средств. В данном законодательном акте встречаем словосочетания о предоставлении займа: *дать в куплю, дать в гостьбу*. Должник, не выплативший свой долг, поступал в полное распоряжение своего кредитора: мог быть продан вместе со своим имуществом, мог стать *закупом*, при определенных обстоятельствах — полным холопом.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Национальная экономическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://vocabulary.ru/termin/zaem.html> (дата обращения: 05.01.2019).

<sup>2</sup> Загоровский А. И. Исторический очерк займа по русскому праву до конца XIII столетия. Киев: Университетская типография, 1875. С. 15.

<sup>3</sup> Молотов В. В. Формирование русского средневекового права в IX–XIV вв. М.: ИКД «Зерцало — М», 2003. С. 286.

<sup>4</sup> Там же. С. 223.

<sup>5</sup> Памятники русского права / под ред. Юшкова. Вып. 1. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1952. С. 9.

<sup>6</sup> Зализняк А. А. Древненовгородский диалект. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 495.

<sup>7</sup> Рукописные памятники Древней Руси. [Электронный ресурс]. URL: <http://gramoty.ru/birchbark/document/show/novgorod/120/> (дата обращения: 05.01.2019).

<sup>8</sup> Загоровский А. И. Указ. соч. С. 29.

<sup>9</sup> Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 5 / гл. ред. С. Г. Бархударов. М.: Наука, 1978. С. 201.

<sup>10</sup> Там же. С. 202–203.

<sup>11</sup> Памятники русского права / под ред. Юшкова. Вып. 1. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1952. С. 113.

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Там же. С. 114.

<sup>14</sup> Там же. С. 78.

<sup>15</sup> Памятники русского права / под ред. Юшкова. Вып. 2. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1953. С. 126.

<sup>16</sup> Загоровский А. И. Указ. соч. С. 54.

<sup>17</sup> Там же. С. 55.

<sup>18</sup> Памятники русского права / под ред. Юшкова. Вып. 1. С. 114.

<sup>19</sup> Там же. С. 128.

<sup>20</sup> Там же. С. 114.

<sup>21</sup> Там же. С. 115.

**Chashchina E. A.**

*Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland*

**FEATURES OF THE FORMATION OF THE LOAN AGREEMENT AND ITS REFLECTION  
IN THE ANCIENT RUSSIAN WRITTEN SOURCES**

The article is devoted to the analysis of vocabulary related to the loan agreement, the peculiarities of its regulation in the ancient Russian law. Vocabulary is considered from the point of view of semantics, origin, as well as the process of terminology. The birch bark manuscripts, legislative acts, documents of a contractual nature served as the material for the study.

*Keywords:* loan agreement; juridical lexicon; lexical meaning; Ancient Russia.

## РУССКИЙ ЯЗЫК ДВУХ ПЕРВЫХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ XXI ВЕКА: ПЕРВЫЕ ИТОГИ

Настоящее исследование имеет целью установление и описание некоторых тенденций развития русского языка двух первых десятилетий XXI века. Выявлены активные лингвистические процессы в сфере лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса, а также отмечен ряд орфографических и пунктуационных особенностей. Исследование выполнено на основе анализа более 5000 русскоязычных контекстов, извлеченных из средств массовой информации, а также из дискурсивной практики (2000 по 2018 гг.).

*Ключевые слова:* русский язык; XXI век; тенденции.

Подходит к концу второе десятилетие XXI века. Ушли в историю некоторые тенденции, активно описанные русистами в конце XX — начале XXI веков. Часть других трендов, выявленных ранее, закрепились и продолжает динамично и качественно развиваться. В этой связи *целью* настоящей статьи является попытка установления и описания некоторых тенденций развития русского языка двух первых десятилетий XXI века. Кратко обозначим некоторые активные процессы, наблюдающиеся в разных языковых сферах.

Как уже неоднократно было отмечено ранее в работах многих исследователей, русский язык последних десятилетий продолжает демонстрировать собой низкий уровень стабильности **лексической системы**, что проявляет себя в следующих тенденциях:

- 1) активное появление новых слов, многие из которых продолжают базироваться на англоязычных основах (ср., например, *бинджевотчинг* (ср. англ. binge — запой и watch — часы), *бодишейминг* (ср. англ. body — тело и shame — стыдить), *волатильность* (ср. англ. volatility — изменчивость), *инфлюэнсер* (ср. англ. influencer — тот, кто влияет), *краудфандинг* (ср. англ. crowd — толпа и funding — финансирование), *мурал* (ср. англ. mural — настенная живопись, фреска), *свайп* (ср. англ. swipe — скользить), *хайп* (ср. англ. hype — шумиха), *фудии* (ср. англ. foodie — гурман), *шаут* (ср. англ. shout — выкрик), *эджайл* (ср. agile — резвый) и ряд других; при этом большинство из заимствованных единиц вряд ли можно назвать «жизненно оправданными» лексемами (термин В. Г. Костомарова); подавляющее большинство из них являются просто данью моде, словами-однодневками и вряд ли надолго укрепятся в русском языке;
- 2) повсеместное использование жаргонной лексики и расширение состава лексических групп социально и профессионально ограниченного использования<sup>1</sup>; еще в начале 90-х годов XX века В. Г. Костомаров назвал такой процесс «обновлением литературного канона за счет внутренних языковых ресурсов, за счет заимствований из вне- и нелитературных сфер общенародного языка»<sup>2</sup>; вместе с тем, и во втором десятилетии XXI века мы также часто слышим такие лексические единицы, как *бабки* ('деньги'), *грознуть* ('убить'), *бухать* ('распивать спиртные напитки') и др.;

- 3) заметное расширение синтагматических возможностей лексических единиц, приходящее к образованию новых устойчивых сочетаний слов, которые впоследствии могут перейти в статус номинаций (ср.: *почтовый ящик* (в информатике = *электронный почтовый ящик* и др.), *оранжевая революция*, *финансовая пирамида* и др.);
- 4) активное использование эвфемизации и переименований для изменения оценочных характеристик и коннотаций устоявшихся стереотипных представлений (ср.: *уборщик* и *специалист по клинингу*; *домработница* и *хаускипер*; *специалист в регистратуре* и *ресепшионист*; *полная манекеница* и *модель «plus size»* и др.).

«Лавинообразный характер» словообразования, отмеченный еще в конце XX — начале XXI века<sup>3</sup>, продолжает и сегодня радовать специалистов новейшими креативными примерами. Среди наиболее ярких тенденций можно отметить следующие:

- 1) продуктивность некоторых словообразовательных моделей, связанных с необходимостью номинаций новых реалий внеязыковой действительности (ср.: навание лиц с суффиксами *-ант*, *-ик*, *-ец*, *-овец*, *-щик* в словах типа *бюджетник*, *пиарщик* или существительные на *-ация*, обозначающие процессы-действия типа *информатизация*, *суверенизация* и др.);
- 2) рост числа аббревиатур с префиксальными формантами интернационального происхождения типа WEB/веб, VIP/вип, HR, PR (ср.: *PR-директор*, *HR-менеджер*, *event-менеджер* / *эвент-менеджер*, *VIP-водитель* / *вип-водитель*, *VIP-гардеробщица* / *вип-гардеробщица* и др.);
- 3) расширение производящих основ посредством а) использования просторечных, жаргонных и иноязычных «доноров» при сохранении исконных формантов (ср., напр.: *тусовка* — *тусовщик*, *тусман*, *тусняк*, *тусовый*, *туснуться*, *тусоваться* и др.), б) заимствования некоторых словообразовательных элементов (преимущественно префиксы и производящие основы) иноязычного происхождения (ср.: *ксерокс* — *отксерить*, *ксерокопия*);
- 4) активное появление новейших окказионализмов (от лат. *occasionalis* — случайный), являющихся маркерами возрастающей роли лингвокреативной деятельности современной русскоязычной языковой личности (ср.: *байтить*, *зашквариться*, *фотобомбинг* и др.).

В сфере **морфологии** отметим следующие тренды:

- 1) частотное и регулярное склонение топонимических объектов — имен собственных при наличии родового наименования (ср.: *Я живу в городе Москва* / *Москве*; *Иван получил награду за заслуги перед городом Владимир* / *Владимиром*);
- 2) продуктивное использование нулевой флексии вместо нормативной материально выраженной (к примеру, в форме родительного падежа множественного числа имен существительных типа *апельсин* (вместо *апельсинов*), *килограмм* (вместо *килограммов*) (ср., к примеру, популярную в новогодние праздники 2019 года песню А. Маршала «Запах мандарин из любых витрин...») — указанная тенденция объясняется, с одной стороны, действием *закона речевой экономии*, собственного русскому языку, и *закона экономии речевых усилий*, характерного для русскоязычной личности начала XXI века; с другой же стороны, можно наблюдать всё более активно проявляющее себя в современном языке стремление к возможной унификации языковых средств при их избыточной вариативности;
- 3) сложные взаимоотношения между оппозицией мужское/женское: с одной стороны, первые десятилетия XXI века продолжают демонстрировать всё более

частое применение форм мужского рода для обозначения лиц женского рода (данная тенденция обусловлена тем, что русский язык особо проявляет себя в сфере «морфологической эмансипации», традиционным является факт наличия родополовой корреляции типа *учитель — учительница, летчик — летчица*, однако в подавляющем большинстве случаев в русском языке существует и постоянно пополняется класс наименований профессий, употребляющихся только в форме мужского рода и не имеющих нейтральных соответствий в формах женского рода; большинство существующих коррелирующих форм не имеют официального статуса ввиду того, что обозначают жену по профессии мужа (*генерал — генеральша*) или имеют ярко выраженный просторечный оттенок значения (*врач — врачиха, инженер — инженерша* и даже *продавец — продавщица* и др.); данная лексико-семантическая группа единиц постоянно пополняется ввиду того, что, во-первых, женщины всё чаще занимают должности, традиционно обозначаемые только формами имен мужского рода (*президент, министр, ректор, космонавт* и др.), а во-вторых, XXI век «рождает» множество новейших профессий, при этом интересен тот факт, что даже новые существительные — наименования лиц по профессии, появляясь в языке, довольно часто не имеют женских «аналогов» (исключение составляют, например, номинации типа *бизнеследи (бизнес-леди)* и *бизнесвумен (бизнес-вумен)*, несмотря на то, что представительницы женского пола довольно часто могут быть заняты в данной профессиональной сфере: *менеджер, дизайнер, стилист, визажист* и мн. др.); вместе с тем, данная ситуация в сфере морфологии разрешается посредством тенденции «согласования по смыслу», проявляющей себя уже на синтаксическом уровне (ср. регулярное употребление в современном русском языке сочетаний типа *профессиональная врач, опытная бухгалтер, квалифицированная юрист, умная завуч* и мн. др.).

Многие активные процессы в сфере морфологии оказывают заметное влияние и на синтаксическую сферу русского языка. Среди изменений на уровне *словосочетания* отмечаются следующие: а) тенденция роста предложных сочетаний (ср.: *\*оплатить за проезд* (вместо *оплатить проезд*), *\*заметить о том, что* (вместо *заметить что-либо*) и др.); б) частая замена дескриптивных конструкций однословными единицами (ср.: *наличные средства — наличка, капитальный ремонт — капиталка* и др.); в) усечение словосочетаний, в ряде случаев сопровождающееся одновременной субстантивацией прилагательных (ср.: *служебная (служебная записка), запасной (запасной игрок)*) и также являющееся яркой иллюстрацией активно действующего закона экономии речевых средств. В строе *предложения* все чаще наблюдаются такие явления, как 1) присоединение, 2) парцелляция, 3) вставка; 4) сегментация и экспансия номинативов (типа именительного темы, именительного представления или изолированного именительного); 5) активное использование неполных и нечленимых конструкций и др. К сожалению, регулярное необоснованное использование расчленимых комбинаций все чаще приводит к сегментированности сознания современного человека, невозможности точно и ясно выразить мысль посредством правильно сформулированного и построенного по классическим законам русского предложения. В целом, характеризуя активные процессы в области синтаксиса, заметим, что синтаксис русского языка XXI века, стремясь удо-

влетворить социальным факторам путем приближения к разговорным синтаксическим конструкциям, всё чаще представлен расчлененными, фрагментарными, словесно сжатыми и емкими единицами. В этой связи повышается роль контекста, порядка слов и акцентных выделений. Это значит, что у современной языковой личности появляется много новых интра- и экстралингвистических ресурсов для самовыражения.

Среди наиболее ярких процессов в сфере **орфографии** современного русского языка можно отметить следующие: 1) отсутствие специальных знаний в области корректуры, а также пренебрежение к орфографическим правилам порождает появление большого количества орфографических ошибок в современных печатных текстах разного характера; 2) незнание правил (к примеру, написание НЕ с разными частями речи, написание Н и НН в отглагольных прилагательных и причастиях, слитно-дефисное написание сложных прилагательных и наречий) и пренебрежительное отношение к ним провоцирует систематическое расхождение между теорией и орфографической практикой; 3) систематическая так называемая орфографическая вариативность приводит к трудностям формирования орфографической нормы в заимствованных словах (ср., к примеру, различные написания существительного *\*дистрибьютор* / *\*дистрибутор* / *\*дистрибьютер*; *\*риэлтор* / *\*риэлтер* / *\*риелтор* в средствах массовой информации); 4) несистемное употребление вплоть до намеренного игнорирования использования буквы Ё в современных текстах; 5) необоснованное отступление от установленных орфографических правил русского языка, объясняющееся современной языковой личностью усилением креативного характера языка и желанием более яркого использования экспрессивных возможностей графики и орфографии в прагматических целях (ср. рекламу) с использованием элементов языковой игры, находит свое отражение в необоснованном функционировании прописных букв (*\*Владимирский Химический Завод*), неуместном увлечении латиницей, а также в необоснованном чередовании кириллицы и латиницы в пределах одной лексической единицы или номинации (ср.: *Иван-мобиl* (название салонов по продаже мобильных телефонов), *Дяgilev* (название салонов красоты)) и другие факты отступления от орфографических правил русского языка.

Тенденции в сфере **пунктуации** схожи с общими изменения в орфографии русского языка. Для русскоязычной пунктуации XXI века, к сожалению, характерно отсутствие у многих современных носителей языка знаний в сфере пунктуации и пренебрежение к пунктуационной норме так же, как и в случаях с орфографической нормой, порождающее большое количество наблюдающихся в последнее время пунктуационных ошибок, связанных с а) постановкой необоснованных лишних запятых на месте интонационных пауз; б) постановкой лишних точек, связанных с неоправданным привлечением внимания к явлению парцелляции;



в) отсутствием нормативной точки с запятой и заменой ее либо запятой (как более простым и функциональным знаком) либо точкой (как знаком, подчеркивающим сегментированный характер высказывания); г) необоснованной заменой двоеточия (как более академического, традиционного и «строгого» знака) более свободным и энергичным тире; д) подчас необоснованным использованием многоточия (вместо точки) как маркера эмоционального, интеллектуального и психологического напряжения. Таким образом, в сфере пунктуации мы наблюдаем следующие явления: 1) нарушение пунктуационных норм; 2) качественные изменения в сфере использования знаков препинания, вызванные требованиями современной языковой личности к повышенной экспрессивности, субъективности и креативности; 3) переоценку действия следующих знаков препинания: а) потеря частотности и — соответственно — «зон влияния» точки с запятой; б) повышение частотности использования многоточия как знака психологического напряжения, недосказанности и недодуманности, отчасти связанное с законом экономии речевых усилий; в) сужение функций двоеточия в пользу подчас неуместного тире — более подвижного, энергичного и многофункционального знака, ставшего сегодня более «модным».

Таким образом, подытоживая обзор активных интралингвистических процессов, заметим, что все языковые ярусы — от самых подвижных (*лексика*) — до самых стабильных (*синтаксис*) — претерпевают изменения, соответствующие «вызовам времени» и «требованиям» современного пользователя. Очевидным при этом является тот факт, что часть указанных изменений имеют сугубо специфический характер (ср. изменения в сфере орфографии и пунктуации), а другая часть — интернациональный. К последним относится обоснованная и необоснованная унификация лексических единиц, внедрение англоязычных номинаций в мировые языки, активные изменения в публичных сферах речевого общения. Первые итоги изучения русского языка двух десятилетий XXI века позволяют сделать вывод о том, что язык продолжает развиваться в соответствии с запросами языковой личности и общими глобализационными экстралингвистическими процессами, свойственными современному мировому пространству. На наш взгляд, основным трендом русского языка XXI века является его сверхдинамичное — и, к сожалению, не всегда мелиоративное — изменение, обусловленное экстра- и интралингвистическими факторами развития современного общества.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М., 2003. С. 77.

<sup>2</sup> Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. М.: Педагогика-Пресс, 1994. С. 60.

<sup>3</sup> ТСРЯ 2000 — Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складчиковской. РАН, ИЛИ. СПб.: Фолио-Пресс, 2000. С. 8.

**Yudina N. V.**

*Financial University under the Government of the Russian Federation*

**RUSSIAN OF THE FIRST TWO DECADES OF THE 21<sup>ST</sup> CENTURY:  
PRELIMINARY RESULTS**

The article is focused on the establishing and describing some trends in the development of the Russian language during the first two decades of the 21<sup>st</sup> century. The research makes it possible to reveal the active intralingual processes in vocabulary, word formation, morphology and syntax, and characterize some specific spelling and punctuation properties. The analysis reviews more than five thousand Russian-language contexts extracted from the mass media, as well as from the discursive practice of 2000–2018.

*Keywords:* Russian language; 21<sup>st</sup> century; trends.





## НАПРАВЛЕНИЕ 5

### ЯЗЫК. СОЗНАНИЕ. КУЛЬТУРА

Концептуальная  
и языковая картина мира.

Этническая ментальность.

Русская языковая личность.

Концептосфера  
русского речевого общения.

Отражение единиц  
этнолингвокультурного сознания  
в языковой системе и речевой деятельности.

Дисциплинарный статус, методология,  
методы и базовые понятия  
лингвокультурологии.

Национально-культурная специфика слова,  
текста, дискурса, коммуникации.

Экспериментальные исследования  
особенностей этноязыкового сознания.





Аюпова Гульбагира Каирбековна,  
Галиева Бахыт Хасеновна

*Евразийский национальный университет  
им. Л. Н. Гумилева, Казахстан*

bagira\_03\_05@mail.ru, galieva.bh@yandex.kz

## **К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНЫХ МОДЕЛЯХ В ОПИСАНИИ ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

В данной статье рассматривается проблема цветового и фитонимического кода культуры (как в отдельности, так и комплексно) для обозначения внешности человека, а также приводится контрастивно-когнитивный анализ средств описания внешности человека в различных лингвокультурных сообществах.

*Ключевые слова:* внешность человека; фитонимы; код культуры; фрейм; языковой образ.

Внешность человека является предметом изучения различных наук, каждая из которых рассматривает отдельные ее аспекты. В основном, многие исследования внешности человека в области психологии, социологии, лингвистики сводятся к определению параметров внешней привлекательности и непривлекательности, выявлению критериев оценки и важности этих параметров в построении взаимоотношений между людьми. Внешность изучается с целью понять характер человека, соотношение между характером и поведением, внешним и внутренним миром, созданием прототипов личностей<sup>1</sup>.

В связи с выдвиганием на передний план описательного представления мира, внешность человека представляет для нас интерес, потому что окружающий мир, в том числе и человек, как субъект природы, его внешность могут быть представлены при помощи различных кодов (цветового, зоонимического, фитонимического), а также образных средств (сравнений, метафор). Среди них наиболее часто при описании лица используется фитонимический код — наименования растений, которые образно представляют психический мир человека на основе сближения свойств, качеств растений и человека, перенесения цвета растений на внешность человека. Описание внешности человека при помощи фитонимов своеобразно в каждой культуре, так как в соответствии с ценностными ориентациями и ментальными установками народа эталоны сравнения внешности человека (лица, телосложения, частей тела человека), хотя и совпадают, выступают как универсальные. Они всё же могут быть специфическими. Поэтому Э. Косериу считал, что эталон сравнения характеризуется как совокупность универсальных, либо гипотетических, теоретически устанавливаемых инвариантных признаков, по которым сопоставляются сравниваемые языки или языковые явления<sup>2</sup>. Специфичность эталона сравнения в разных культурах объясняется дву-

мя факторами: 1) своеобразием флоры окружающей среды; 2) особенностью селективного восприятия и отбора фитонимов в качестве источника сравнения, что обусловлено социокультурным опытом народа, проживающим в определенной экологической нише, своеобразием его национального мышления, использующем в качестве источника сравнения различные растения, его свойства (вид, запах, рост, цвет и т. д.); этномотивационными факторами, проявляющимися в случае различного отбора признаков у одного и того же растения разными народами. В русской культуре в качестве источника сравнения «роза» привлекается из-за его цвета, свойства хорошо пахнуть. В казахской культуре акцентируется внимание на признаке цвета розы (*beti bāysheshektey*). В русской культуре для обозначения цвета лица используется фитоним «мак», ср.: *как маков цвет; Расцвела как маков цвет; лицо пылало, как маков цвет.*

Столь разное отношение к источникам сравнения, создающим его образ, объясняется также и особенностями формирования эстетических представлений, оценки народа, его установками в отношении красоты. Эстетическая оценка характеризует внешнюю красоту, а духовная — оценку внутреннюю. По мысли Н. Д. Арутюновой, способностью эстетически оцениваться обладают предметы, доступные непосредственному восприятию на зрение и слух, так как эстетическое чувство возникает при созерцании самой формы предмета<sup>3</sup>.

Ориентированность разных народов на различные культурные стандарты и нормы способствует неадекватному подбору образа сравнения, дающему представление о внешности человека, его красоте. Поскольку эстетическое оценивается только как то, что доступно прямому восприятию, то, естественно, что народы отбирают в качестве образа сравнения растения из окружающего мира. Если эстетическая оценка внешности человека у русских связана с растениями окружающей русской народной среды, то чувственному восприятию казаха доступны фитонимы, растущие в степи. Именно их он сравнивает с внешностью человека.

Образы-фитонимы, продукты восприятия человека, выступают как категории сознания. Будучи включенными в познавательную речемыслительную деятельность человека, они предстают как языковые образы-категории языкового сознания. В контексте языкового сознания образы-фитонимы вступают в новые ассоциативные отношения, необходимые для моделирования внешности человека. Они вступают в соотношение «образ — образное поле», интерпретируемые Н. А. Ильюхиной как «образ» и его ассоциативное поле, включающее в себя отношения языковых образных средств, вступающих между собой в определенные парадигматические, синтагматические отношения<sup>4</sup>, междууровневые отношения образных средств текста и их стилистическую актуализацию<sup>5</sup>.

Образное ассоциативное поле образов — фитонимов, образов — цветообозначений представляет собой совокупность образных средств,



которые обозначают один и тот же денотат-лицо (внешность) человека. «Языковой образ, по мысли Н. Ф. Алефиренко, совокупность образных средств языка»<sup>6</sup>. В языковом образе разграничиваются два понятия:

- 1) языковой образ;
- 2) средства манифестации языкового образа.

Языковые средства выражения языкового образа в процессе манифестации языкового образа подвергаются переосмыслению, реализуют свои ассоциативные связи с другими элементами сознания и подвергаются в языковом сознании трансформации, переосмыслению и обобщению. Ассоциативные связи языкового образа с другими элементами сознания позволяют ему представить совокупность образов, созданных при помощи различных кодов культуры. Рассмотрим как и при помощи каких кодов (фитонимов) характеризуется внешность человека, даётся описание его лица, описание красоты человека. Используемый при этом контрастивно-когнитивный подход позволяет нам не только выявить различия и сходства в эстетической оценке внешности человека у разных народов, но и выявить культурно-ментальную информацию об установках народа в отношении красоты человека, эстетической оценки его внешности, выяснить средства, при помощи которых дается описание внешности человека.

Одним из эффективных средств формирования языкового образа является фитонимический код культуры. Именно с его помощью, а также на основе цветового кода (цвет растений) можно образно представить внешность человека, благодаря использованию в качестве языкового образа результатов визуального восприятия человеком самого растения, его внешнего вида (цвет, рост). Можно комплексно дать фреймовое представление о внешности человека. Такой сложный фрейм-многоуровневая структура, включающая в себя: 1) концепт восприятия; 2) структуру концепта зрительного восприятия и его пространство; 3) языковой образ как средство вторичной образной номинации, использующейся для выражения психического соответствия, внешности человека; 4) ассоциативное поле языкового образа; 4) способы репрезентации языкового образа.

Рассмотрим, как используется цветовой и фитонимические коды культуры (как в отдельности, так и комплексно) для обозначения внешности человека. Внешность человека может быть описана как в партитивном, так и в целостном виде. Для нас представляется приемлемым партитивное описание внешности человека (лицо, цвет лица, глаза, нос, губы, брови, рот, шея, грудь, фигура), а затем представление его во фрейме-структуре в целостном виде. Поэтому первоначально рассмотрим «лицо» как фрагмент внешности человека, «части тела» верхней части туловища человека. В процессе описания внешности человека

нами осуществляется контрастивно-сопоставительный и контрастивно-когнитивный подходы, суть которых заключается в составлении описаний «Внешности человека», представленных в языковых картинах мира различных лингвокультурных сообществ, выявлении различий и сходств национально-культурной информации, отобранный селективно для описания лица в соответствии с ценностными ориентациями и социальнокультурными установками народа, ср.: описание внешности человека (лица и его фрагментов при помощи сравнения, в качестве образа которых выступают: А) фитонимический код; Б) цветовой код.

В казахской культуре в качестве эталона сравнения, создающего языковой образ, берутся наименования цветов, деревьев, ягод, трав, произрастающих в степи и предгорьях, такие, как подснежник, тюльпан, гвоздика, пшеница, камыш, ковыль, полынь, яблоко, груша и др.

*Лицо: как цветок, лицо, словно раскрывшийся цветок, как тюльпан, лицо как красное яблоко; Глаза: как смородинки; камышовые глазки; Губы: как мак; Шея: как очищенный лук (жуа), как тонкий стебелек; Руки: нежные, как трава; Волосы: густые заплетенные косы, как ветви вербы, волосы как ковыль; Рост, туловище: как сосна, выросшая в горах, как байтерек.*

В русской культуре в качестве образа сравнения привлекаются растения, растущие в лесостепи, сравните описание внешности человека при помощи русских фитонимов: ландыш, роза, мак, береза, смородина, вишня, свекла, тыква, морковь и др.

*Лицо: нежное, как ландыш; лицо пылает как роза; лицо красное, как помидор, как свекла; красное, как мак; как яблоко; как яблочко, лицо свежее, как огурчик; Глаза: как васильки, как смородинки синие, как колокольчики; Губы: губки вишневые, как ягодка; гранатовые губы; Нос: нос картошкой; Шея: шея полная, как наливное яблоко; шея нежная, атласная, как кожица берёзы; Руки: белые, как берёзовая кора; Волосы: волос — золотое сено; волосы жёлтые, как солома; Щёки: алые как мак; нежные, как цветок бархатцев; румяные, как помидор; Рост: высокий, как тополь; высокий, как кедр; Туловище: худая, как тростинка (тростиночка); крепкий как дуб; стройная, как берёзка.*

Сравнительный анализ показывает, что языковой образ создаётся при помощи индивидуальных и устойчивых сравнений, дающих оценочную характеристику внешности человека: его лицу, фрагментам лица как её партитивной стороны. Изобразительные возможности казахских и русских сравнений определяются, прежде всего, самой сущностью компаративной структуры как средства выражения индивидуального (обобщенно-индивидуального) признака предмета.

Таким образом, контрастивно-когнитивный анализ средств описания внешности человека в различных лингвокультурных сообществах показывает, несмотря на то, что для создания языкового образа внешности человека используются адекватные средства, но способы их наполнения, селективного отбора и использования не совпадают. И это объясняется различными условиями проживания народов, избирательностью

признаков отражения явлений, предметов действительности, неадекватностью культурных смыслов, вкладываемых в языковые знания, в процессе их использования для психических характеристик человека.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Степанов С. Язык внешности / С. Степанов. М.: ООО «Эксмо-Пресс», 2001. 409 с.

<sup>2</sup> Косериу Э. Контрастивная лингвистика и перевод: их соотношение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXV. Контрастивная лингвистика. М., 1989. 438 с.

<sup>3</sup> Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логично-семантические проблемы. М.: Языки славянской культуры, 2004. 383 с.

<sup>4</sup> Илюхина Н. А. О понятии «концепт» в проекции на лексико-семантическую систему / Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. — Волгоград: Перемена, 2003. 294 с.

<sup>5</sup> Кубрякова Е. С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка. М.: Наука, 1992. 166 с.

<sup>6</sup> Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики: Монография. М.: Гнозис, 2005. С. 117.

**Ayupova G. K., Galiyeva B. Kh.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### ON THE ISSUE OF COGNITIVE MODELS IN PERSON'S APPEARANCE DESCRIPTION

The article explores the role of color and phytonymic cultural codes (both separately and all together) in designating person's appearance, and provides a contrast-cognitive analysis of means of person's appearance description in various linguocultural communities.

*Keywords:* human appearance; phytonyms; cultural code; frame; language image.

**Байтенова Жанна Бауржановна,  
Елубаева Ляззат Серикбаевна**

*Назарбаев Интеллектуальная школа  
химико-биологического направления, Казахстан*

Baytenova\_Z@hbsh.nis.edu.kz; Elubayeva\_L@hbsh.nis.edu.kz

## **READ-MONITOR КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ТЕХНИКИ ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Статья посвящена проблемам владения навыками чтения в средних классах, где русский язык является неродным. В результате исследования авторы приходят к выводу, что применение инновационной разработки программы Read-monitor является важной составляющей процесса развития скорочтения. Мониторинг техники чтения дал возможность обнаружить проблемные зоны и динамику развития уровня техники чтения.

*Ключевые слова:* Read-monitor; скорость чтения; владение языком; мониторинг; навыки грамотной речи.

Основной задачей предмета «Русский язык и литература» является формирование и развитие практического применения коммуникативных компетенций учащихся для подготовки к различным ситуациям общения с помощью соответствующих языковых средств<sup>1</sup>.

Одним из видов коммуникативной деятельности человека, как известно, является чтение. Наличие у учащихся высокого уровня владения навыками чтения служит прочным фундаментом всего последующего образования. Педагоги и психологи констатируют тот факт, что дети, едва научившись читать в начальной школе, к седьмому-восьмому классу читают все хуже. Замедленность процесса чтения, отсутствие интереса к чтению приводит к тому, что интеллектуальная деятельность тоже замедляется.

От скорости чтения зависит также процесс развития. Быстро читают обычно те учащиеся, которые читают много. В процессе чтения совершенствуется оперативная память и устойчивость внимания. От этих двух показателей, в свою очередь, зависит умственная работоспособность<sup>2</sup>.

Говоря об учащихся нашей школы, нельзя не отметить тот факт, что некоторые из них при поступлении не владели русской речью на достаточном уровне. И это стало очевидным на первых же уроках. Мы предполагали, что дети, возможно, будут испытывать трудности при говорении, слушании, написании работ различных жанров (эссе, заметки, репортажи, эмпатическое письмо), не изученных в их предыдущих школах, однако для нас было несколько неожиданно, что некоторые из них продемонстрируют и слабые навыки чтения.

Как правило, работа по улучшению техники чтения представляет собой очень длительный и трудоемкий процесс, необходимость которого не всегда понимается учащимися. Тем не менее, не владея достаточно хоро-

шо навыками беглого и осознанного чтения, обучающиеся старших классов испытывают определенные трудности в изучении и других предметов.

Поскольку учебная программа Назарбаев Интеллектуальных школ разрабатывалась на основе европейских стандартов, мы имеем четкое определение уровней владения неродным языком учащимися по каждому классу, на которые должен ориентироваться учитель. Эти уровни опираются на критерии, разработанные экспертами Совета стран Европы, в том числе России, и представляющие собой документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»), CEFR.

Согласно данному документу, учащиеся 7-х классов с казахским языком обучения должны владеть языком на уровне B1, а 11-х классов — C1.

**А элементарное владение**

- A1 Уровень выживания;
- A2 Предпороговый уровень

**В самостоятельное владение**

- B1 Пороговый уровень;
- B2 Пороговый продвинутый уровень

**С свободное владение**

- C1 Уровень профессионального владения;
- C2 Уровень владения в совершенстве

Сопоставляя описание критериев CEFR<sup>3</sup> и реальную картину предмета нашего внимания, а именно: слабое владение некоторыми учащимися навыками грамотной речи (как письменной, так и устной), вследствие низкого уровня техники чтения, и, как следствие, неумение формулировать логично и последовательно свои мысли, — мы ясно видели, что навыки этих учащихся соответствуют уровням A1–A2 (элементарное владение языком).

Немаловажную роль играет тот факт, что контингент учащихся из сельских школ, обучающихся у нас, достаточно высок. Обучаясь у себя, в сельских школах, дети практически не имели языковой среды для развития русской речи. Поэтому некоторые из учеников находились на довольно низком уровне владения языком, что создавало для них и психологический, и языковой барьер. Неудивительно, что они не могли также продемонстрировать своих знаний и навыков по предметам, которые преподаются на русском языке (всемирная история, информатика).

Мониторинг СИТО (навык Чтение) подтвердил наш «диагноз».

Перед нами встал классический вопрос: что делать?

На заседании методического объединения было решено провести следующую работу.

1. Определить уровень техники чтения детей в разрезе классов.
2. Провести анализ проблемных зон в технике чтения обучающихся.

	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH
4	Новости	Новости	Новости	Природа	Искусство	Природа	Мораль	Педагогика	Наука	Наука	Наука	Наука	Наука	Общество	Общество	Общество	Общество	Общество
5	Повышать основную информацию и (или) текст или из его части)	Применять поновное чтение + майте диалог	Повышать основную информацию и (или) текст или из его части)	Повышать основную информацию и (или) текст или из его части)	Определить основную информацию и (или) текст	Определить основную информацию и (или) текст	Определить основную информацию и (или) текст	Определить основную информацию и (или) текст	Определить основную информацию и (или) текст	Определить основную информацию и (или) текст	Применять поновное чтение + майте диалог	Определить основную информацию и (или) текст	Применять поновное чтение + майте диалог	Определить основную информацию и (или) текст	Определить основную информацию и (или) текст	Применять поновное чтение + майте диалог	Применять поновное чтение + майте диалог	Повышать основную информацию и (или) текст или из его части)
6	48,34	56,73	42,87	47,81	42,41	47,41	47,41	47,41	47,41	47,41	47,41	47,41	47,41	47,41	47,41	47,41	47,41	47,41
7	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
8	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
9	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
10	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
11	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
12	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
13	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
14	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
15	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
16	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
17	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
18	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
19	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
20	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
21	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
22	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
23	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
24	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
25	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
26	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
27	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
28	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
29	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#
30	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#	#

Рис. 1. Результаты мониторинга СИТО  
(красным цветом обозначены неверные ответы учащихся)

3. Выработать индивидуальный маршрут для работы с учащимися с низким уровнем техники чтения.

Выявленные проблемы вполне логично подвели нас к теме исследования: **Read-monitor как эффективный инструмент для повышения техники чтения обучающихся.**

На первом этапе нашего исследования мы не строили далеко идущих планов. Нам необходимо было добиться беглого, осознанного чтения с минимальным количеством ошибок. Поэтому цель нашей работы на тот момент была следующая:

*Определить методы и формы работы с учащимися 7А и В классов, показавшими низкий уровень владения техникой чтения.*

Однако в процессе работы стала обнаружилась картина поэтапного исследования данной проблемы и разработки методов и форм работы для достижения ожидаемых результатов.

Планируемая деятельность стала представлять собой следующую картину:

- 1) изучить методическую литературу по технике чтения;
- 2) провести замеры по технике чтения (в начале, в середине, в конце учебного года);
- 3) проанализировать проблемы слабой техники чтения (низкой скорости чтения)
- 4) провести анкетирование среди учащихся 7А, 7В классов (в начале, конце года)
- 5) подобрать соответствующие формы и методы работы с учащимися, слабо владеющими техникой чтения;
- 6) привлечь кураторов к совместной работе.

Специалист по программному обеспечению нашей школы разработал программу, которая так и называется Read-monitor. Read-monitor, на наш взгляд, следует признать инновационной разработкой. При внесении данных скорости чтения в эту программу автоматически выходят результаты «норма», «ниже нормы», «выше нормы». Кроме того,

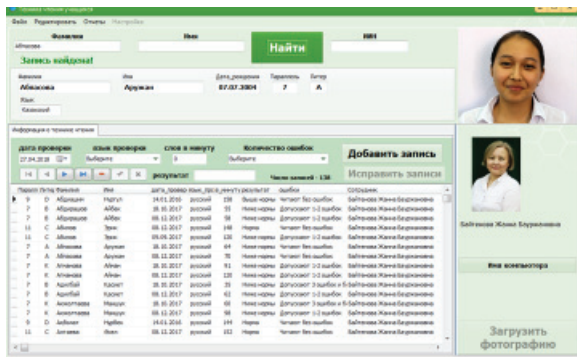


Рис. 2. Данные Read-monitor показывают низкие результаты скорости чтения у большинства учащихся

учитель может вносить количество ошибок при чтении. Эта программа разработана таким образом, что можно отслеживать количество прочитанных книг, которые классифицируются по жанрам и языку издания. В этом нам оказали существенную помощь кураторы, своевременно внося данные по каждому учащемуся. Для учителя-языковеда это важные составляющие мониторинга процесса развития чтения.

Мониторинг техники чтения обучающихся — это процесс, который дал возможность обнаружить проблемные зоны и динамику развития уровня техники чтения. В процессе мониторинга мы, как и планировали, проверили следующие моменты:

- темп (скорость) чтения обучающихся;
- способ чтения (по слогам или целиком словом);
- количество ошибок при чтении (искажения слов, неправильные ударения, «проглатывание» окончаний прочитанных слов, смысловые ошибки).

Несмотря на то, что исследуемые учащиеся — ученики 7-х классов, ввиду низкого уровня владения некоторыми из них языковыми навыками, мы вынуждены были использовать методику и формы работ для улучшения техники чтения, обычно применяемые в начальных классах. В целом работа с учащимися велась в двух направлениях: отрабатывалась чисто техническая сторона чтения и расширялся, а порой и создавался, круг чтения учащихся — поскольку «сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента:

- технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными, — с другой);
- понимание текста (извлечение его смысла, содержания)»<sup>4</sup>.

1. На уроках практиковались такие виды чтения, как: чтение вслух, чтение про себя, чтение жужжащее, чтение цепочкой.



Чтению уделялось на каждом уроке не менее 5 минут. Такая практика дала определенные результаты: количество слов в минуту при проверке скорости чтения в середине года немного увеличилось (к примеру, у учащегося А в начале года скорость чтения составляла 45 слов в минуту, а в середине года — 59 сл./мин.). Следует учитывать, что такие дети в начале учебного года с большим трудом пересказывали небольшие, простые по содержанию тексты либо вообще не могли справиться с заданием.

С целью пополнения словарного запаса, расширения круга чтения были рекомендованы произведения художественной литературы для младшего и среднего школьного возраста: рассказы Н. Носова, А. Гайдара, С. Маршака и др. Результаты своего чтения дети вносили в читательские дневники, которые они стали вести со второй четверти.

Анализируя проделанную работу, можно подвести итоги:

- 1) выявлена положительная динамика на основе данных программы Read-monitor и анкетирования: увеличение скорости чтения учащихся; расширение круга их чтения и общего кругозора;
- 2) повысился интерес к нашему предмету;
- 3) улучшились и другие языковые навыки: говорение и письмо.

Однако мы не можем утверждать, что добились полностью ожидаемых результатов, поскольку все-таки некоторые учащиеся еще не достиг-



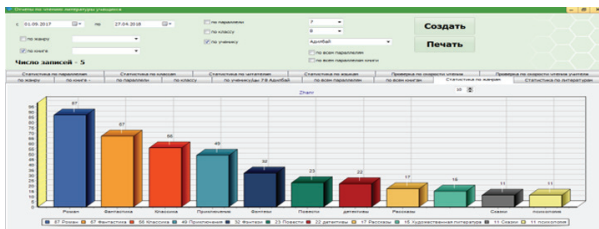
Рис. 3. Сведения в программе Read-monitor по каждому ученику

С: 01.09.2017 по: 27.04.2018

Число записей - 24

по автору	по книге	по названию	по классу 7 А	по учебнику	по всем учебникам	по всем учебникам	по всем учебникам	по всем учебникам	по всем учебникам	по всем учебникам	по всем учебникам
Перели Дитя Вилкина	Ива	казанье_ученик		март		январь	немама_опека_ученик	русский	05.01.2018	17.01.2018	
7 А Садовникова	Аукул	адам_стольная_детей		февраль		февраль		русский	20.01.2018	27.01.2018	
7 А Баян	Жанар	Павел: Полевая_школа		февраль		февраль		русский	03.02.2018	08.02.2018	
7 А Байжиев	Димчакма	Светик		февраль		февраль		русский	05.02.2018	07.02.2018	
7 А Байжиев	Димчакма	Золочка 2		февраль		февраль		русский	03.02.2018	12.02.2018	
7 А Байжиев	Димчакма	Золочка		февраль		февраль		русский	03.02.2018	09.02.2018	
7 А Байжиев	Димчакма	спердтай 200_класс		февраль		февраль		русский	03.02.2018	06.02.2018	
7 А Байжиев	Димчакма	Павел: Девочки_иногда_забывают		февраль		февраль		русский	13.02.2017	26.02.2017	
7 А Аббасова	Аукул	Гарри_Поттер_и_таинство_каменья		февраль		февраль		русский	05.02.2018	15.02.2018	
7 А Аббасова	Аукул	Золочка		февраль		февраль		русский	14.02.2018	26.02.2018	
7 А Касебек	Клишара	Шарик_Колес		февраль		февраль		русский	02.01.2018	26.01.2018	
7 А Манук	Индра	Ива_и_летучий_призрак		приложение		приложение		русский	09.02.2018	05.03.2018	
7 А Манук	Индра	спердтай 200_класс		февраль		февраль		русский	06.01.2018	28.01.2018	
7 А Баян	Жанар	А_книга		Повести		Повести		казахская	16.01.2018	04.02.2018	
7 А Баян	Жанар	Павел:март_книга		Классика		Классика		русский	13.01.2018	08.04.2018	
7 А Белоднива	Нарди	Приключения Тима Сайера и Говеланды 8		Классика		Классика		русский	11.02.2018	08.03.2018	
7 А Орозбайышев	Аманат	Стихи		Приложение		Приложение		русский	08.01.2018	22.01.2018	
7 А Орозбайышев	Аманат	Елочное_городо		Классика		Классика		русский	12.02.2018	04.03.2018	
7 А Орозбайышев	Аманат	В_поисках_Алисы		Приложение		Приложение		русский	03.01.2018	14.01.2018	
7 А Мадатова	Айша	Гарри_Поттер_и_огонь_и_лед		февраль		февраль		русский	06.02.2018	04.02.2018	
7 А Мадатова	Айша	Гарри_Поттер_и_огонь_и_лед		февраль		февраль		русский	03.02.2018	11.03.2018	
7 А Сайыпбаев	Арбын	мартенков_книжки		Классика		Классика		русский	25.02.2018	05.03.2018	

Рис. 4. Данные о прочитанной литературе в разрезе класса



**Рис. 5.** Диаграмма, показывающая предпочтения учащихся в жанрах в разрезе школы

ли соответствующего уровня **V1**: не хватает словарного запаса, «хроמת» грамотность. Тем не менее, сами учащиеся отмечают значительные улучшения в качестве своих навыков по русскому языку.

В предстоящем учебном году мы планируем фокусировать внимание на отработке у наблюдаемых учащихся осмысленного чтения, навыков более глубокого анализа текстов, что в конечном итоге должно привести к умению достаточно грамотно и интересно формулировать свои идеи.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Учебная программа по предмету «Русский язык и литература» (как второй язык). Основная школа. Астана, 2016.

<sup>2</sup> Техника быстрого чтения. М.: Прометей, 1990.

<sup>3</sup> Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003.

<sup>4</sup> Методические рекомендации по нормативам чтения по языкам обучения уровней начальной, основной средней и общей средней школы. Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2017. 106 с.

**Baitenova Z. B., Yelubayeva L. C.**

*Nazarbayev Chemistry and Biology-Oriented Intellectual School, Shymkent, Kazakhstan*

#### **“READ-MONITOR” PROGRAM AS AN EFFECTIVE TOOL OF IMPROVING READING SKILLS FOR THE STUDENTS**

The article is devoted to the study of middle school students’ reading skills (Russian as a second language), and describes the innovative “Read-monitor” program as a tool of improving reading speed. The analysis of reading skills provides an opportunity to find out problematic areas and describe the level of reading technique development.

**Keywords:** “Read-monitor” program; reading speed; language proficiency; monitoring; well-bred speech.

## СЕМАНТИКА РАДОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ СМЕХОВОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ КАЗАХСТАНА

Представлены различные значения радости в современной русскоязычной поэзии Казахстана на примере творчества Д. Накипова. Основное внимание уделено анализу семантических компонентов лексемы радость, которая подтверждает, что эмоциональное слово может передать многообразие значений, некоторые из которых уходят своими корнями в далекое прошлое.

*Ключевые слова:* радость; семантика; эмоция; стихотворное произведение.

Мир казахской смеховой культуры — это явление, многогранность которого трудно вместить в общественное сознание. Казахскую смеховую культуру можно определить, как этнотрадицию. Она основана на «этнической художественной памяти». Этническая память народа фиксируется в языке и его строе, в понимании природы и связи человека с нею; она проявляется в определенном видении мира, в оригинальном мирозерцании, реализованном в данном этносе. Актуальность статьи определяется необходимостью изучения проблемы соотношения смехового начала в русскоязычной поэзии Казахстана, выраженное словом *радость* используя новейшие теоретические подходы. О смехе писали еще античные авторы Платон, Аристотель, Цицерон, Сенека. Заметным явлением в изучении смеха стали труды М. М. Бахтина. Смех, юмор и их формы легли в основу концепций комического, разработанных О. М. Фрейденберг, Д. С. Лихачевым, А. М. Панченко, В. Я. Проппом. В конце XX и начале XXI века появляются многочисленные новые концепции социологии, психологии, философии смеха и т. п.

В казахстанском литературоведении исследованию некоторых аспектов смеха, комического, сатиры посвящены работы М. Ауэзова, Х. Джумалиева, Е. Исмаилова, Б. Кенжебаева, Т. Нуртазина, З. Кабдолова, Т. Какишева, М. Тлеужанова, Б. Н. Наурызбаева, Г. Кабышева, М. Рашева, Ш. Смаханулы, О. Иманалиева, М. Каратаева, А. Тажибаева, Р. Нургалиева, С. Талжанова, Е. Турсынова, Р. Рустамбековой, Т. Кожакеева и других.

Несмотря на наличие попыток объяснить некоторые аспекты смехового начала в казахской литературе, комплексных работ, посвященных анализу *радости* и её составляющих в современной русскоязычной художественной поэзии, до сих пор не существует. Данное исследование ставит целью восполнить этот пробел.

Предмет исследования — функции слова радость и его значения в современной русскоязычной поэзии Казахстана.

В Толковом словаре В. Даля указано три значения данного слова. 1. Радость — это «веселье, услада, наслаждение, утеха». 2. Внутреннее чувство удовольствия. 3. Само событие или предмет, возбуждавший эти душевные чувства»<sup>1</sup>. Именно эти значения *радости* мы и будем анализировать в нашей статье.

Дюсенбек Накипов с 80-х годов прошлого века вдохновенно работает в казахской литературе. Его поэтические книги «Вечер века» и «Песня моллюска» были признаны как литературный факт. Его поэзия — это попытка ответа на извечный и безысходный вопрос: «Почему происходит трагический раскол мира и души?» Как отмечают исследователи, глубина мысли, масштаб и парадоксальность ассоциаций органично сливаются с глубинным изяществом стихотворной формы, смелым экспериментом, настойчиво размывающим границы стиха и прозы, литературы и жизни»<sup>2</sup>. Наиболее четко это прослеживается в его **сборниках стихов «Вечер века», «Песня моллюска», «Близнецы», «Женщина и пурпур», «Сирень на закате», а также романах «Круг пепла», «Тень ветра», «Время Ре».**

Стилистика поэзии Д. Накипова — это тесное взаимодействие драматизма времени, поиска внутренней гармонии, лирики и сарказма выраженных неожиданными формами поэтического выражения. И в его поэзии, написанной на русском языке, мы часто встречаем элементы смехового мира, представленного в эпитетах, сравнениях, метафорах со словом *радость*. Эта эмоция в поэзии Д. Накипова частотна. По мнению П. Экмана существует семь основных человеческих эмоций, которые могут быть выражены мимикой лица: радость/счастье, удивление/изумление, страх, отвращение/презрение, печаль, гнев/ярость и интерес/любопытство<sup>3</sup>. Эти эмоции являются универсальными, так как практически одинаково понимаются представителями разных языков. Это мнение подтверждается и трудами психолога Е. Ю. Мягковой, которая, изучив перечень номинантов эмоций по различным классификациям психических переживаний, отмечает, что многие психологи в качестве базисных, действительно, называют страх, гнев, печаль и радость<sup>4</sup>.

*Дверь на радости закрыта,  
Чтоб могли мы постучать...<sup>5</sup>*

В этих строчках поэт передает свое душевное состояние при помощи метонимической транспозиции. Как отмечено в словаре В. Даля, это перенос наименования эмоции радость на событие или предмет, возбуждавший эти душевные чувства: Сказать вам радость? т. е. радостную весть<sup>6</sup>. Здесь максимальная выраженность субъективно-личностного компонента передается при помощи наречия *радостно*.

*И выдержит ли сердце  
Столько радостной боли...<sup>7</sup>*

Как мы видим, в данном отрывке *радостно* является эпитетом слова боль. С. И. Ожегов дает очень краткое, но емкое определение «боли»

в «Словаре русского языка»: «Боль — ощущение страдания. Зубная боль. Душевная боль»<sup>8</sup>. А. А. Бонч-Осмоловская, Е. В. Рахилина и Т. И. Резникова в своей статье «Глаголы боли: лексическая типология и механизмы семантической деривации» подчеркивают, что лексическая зона «боли» очень своеобразна<sup>9</sup>. Анализ значений данного слова в разных языках определил, что собственно глаголов «боли» всего несколько. Их можно насчитать до пяти. Например, в русском языке только один глагол — болеть, а в английском — два. Однако объем самой лексической зоны стандартен. В русской или немецкой языках их количество насчитывается до полсотни<sup>10</sup>. Исследователи подчеркивают, что лексика со значение «боль», как таковой не является. Чаще всего происходит заимствование из языка другого семантического значения: звука, движения, разрушения и т. п. При этом, носителями использования подобных глаголов (равно как и существительных, и других частей речи) воспринимаются как «несобственные», то есть переносные. В данном отрывке, на наш взгляд, слово боль соотносится со значением передать звук, поэтому при помощи эпитета передается значение ныть, которое используется в сочетании типа *сердце ноет*. Следовательно, «радостная боль» близко именно к этому значению.

*Я рад — ты ныне тоже женщина,  
Мать внука моего...*<sup>11</sup>

На наш взгляд, чтобы понять семантику слова *рад* в этом отрывке необходимо обратиться к этимологии данного слова. Как отмечает Г. П. Цыганенко развитие значения данной семемы происходило следующим образом: «желающий растить» → «озабоченный» → «горячо желающий чего-либо», «успевающий» → «наполненный приятным чувством», «довольный»<sup>12</sup>. Значит поэт, используя данное слово, подчеркивает именно первоначальное его значение — желание растить, заботиться о ком-либо, а это качество, в первую очередь, присуще именно женщине. По мнению И. А. Колтуцкой, *радить, радеть и раденье* — это «материальный» коррелят процесса со значением «заботиться о»<sup>13</sup>. Значит, поэт стремится убедить женщину, что он, как и она, будет заботиться о внуках, которым желает радости и это доставляет ему еще большое удовольствие. Как отмечают исследователи, в случае иронического использования слова *радость*, оно передает семантику, связанную со старостью<sup>14</sup>.

*Знаю одно: Оно помнит начала  
Всех печалей моих и невзгод  
Тминные зернышки радости*<sup>15</sup>.

В данном примере, радость противопоставляется печали. При этом поэт гиперболизирует печаль, которая его одолевает с давнего времени и в качестве литоты сравнивает радость с зернышками тмина. Печаль — это чувство грусти, скорби, состояние душевной горечи. В языковой картине мира, по мнению исследователей, она прежде всего ощущается именно человеком<sup>16</sup>. Выражение эмоций обозначается степенью или силой его проявления, для чего поэт и использует литоту.

Значит, анализ семантики радости в русскоязычной поэзии Казахстана на примере стихотворений Д. Накипова позволяет выделить следующее образное наполнение: радость — хорошее душевное состояние; радость — это звук (радостная боль); радость — это возраст; радость — это удовлетворение от происходящего; радость — наполнение чувством. Такое разнообразие семантики данной эмоции показывает ее принадлежность к ряду исторически выработанных и регламентированных форм культурного бытия, представляющих свои мировоззренческие ориентиры и ценности.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Даль В. И. Толковый словарь русского языка. М., 1998. С. 90.

<sup>2</sup> Бахтикиреева У. М. Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения). Астана: Изд-во «ЦБО и МИ», 2009. С. 78.

<sup>3</sup> Ekman P., Friesen W., Ellsworth P. Emotion in the Human Face. New York: Pergamon Press, 1972. 191 p.

<sup>4</sup> Мяжкова Е. Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1990. С. 65–66.

<sup>5</sup> Накипов Д. Время РЕ. Алматы, 2009. 175 с.

<sup>6</sup> Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. С. 8.

<sup>7</sup> Накипов Д. Указ. соч. С. 68.

<sup>8</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2003. С. 5

<sup>9</sup> Концепт боль в типологическом освещении / ред. В. М. Бриццы, Е. В. Рахилина, Т. И. Резникова, Г. М. Яворска. Киев: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2009. С. 8.

<sup>10</sup> Указ. соч.. С. 9

<sup>11</sup> Накипов Д. Указ. соч. С. 178.

<sup>12</sup> Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка: Более 5000 слов. 2-е изд., перераб. и доп. Киев: Радянська школа, 1989. С. 347.

<sup>13</sup> Колтуцкая И. А. Эмоциональные концепты «радость / зависть» в славянском мифологическом дискурсе и языковой картине мира // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. серія «Філологічні науки». 2014. № 2 (8). С. 3–8.

<sup>14</sup> Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Т. 7. Волгоград: Парадигма, 2009. 334 с.

<sup>15</sup> Накипов Д. Указ. соч. С. 68.

<sup>16</sup> Репрезентация концептов «радость» и «печаль» в практике обучения русскому языку как иностранному // Вестник удмуртского университета. 2014. Вып. 4. История и филология. С. 184–186.

**Baktybaeva A. T.**

*S. Asfendiyarov National Medical University, Kazakhstan*

#### THE SEMANTICS OF JOY AS AN ELEMENT OF LAUGHTER CULTURE IN MODERN RUSSIAN-LANGUAGE POETRY OF KAZAKHSTAN

The author demonstrates various meanings of joy in modern Russian-language poetry of Kazakhstan on the example of the works by D. Nakipov, paying a special attention to the analysis of semantic components of the lexeme 'joy', which confirms that this emotional word can convey a variety of meanings, some of which are rooted in the distant past.

*Keywords:* joy; semantics; emotion; poetic work.

**Батырбекова Закира Асылжан кызы,  
Мукашева Акбота Омиржановна**

*Кокшетауский государственный университет  
им. Ш. Уалиханова, Казахстан*

muk-ak-om@mail.ru, zakira\_batyrbekova@mail.ru

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ ПОНЯТИЯ «КАЗАХСТАНЕЦ» В ИДЕОЛОГЕМУ (НА ПРИМЕРЕ ТРУДОВ НУРСУЛТАНА НАЗАРБАЕВА)**

Статья посвящена идеологеме «казахстанец». В ходе анализа программной статьи Президента Н. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» (от 12 апреля 2017 года) выявлена следующая коннотация идеологемы: житель Республики Казахстан.

*Ключевые слова:* идеологема; идеология Казахстана; казахстанец; ценность.

Изучение идеологемы как элемента политической лингвистики в настоящее время является актуальным направлением лингвистических исследований. В нашем исследовании будет рассматриваться ценностная парадигма общественного сознания казахстанцев через описание идеологемы как ментального феномена и концепта, реализующего с помощью стилистических ресурсов языка важнейшие социальные функции и создающего общее идеологическое пространство. Идеологема представляет собой инструмент функционирования всей идеологической знаковой системы.

В современном языкознании существуют различные типологии и классификации идеологемы. «Идеологема — языковая единица, нагруженная идеологическими (политическими) смыслами, которые определяют (моделируют и регулируют) внеязыковую действительность» — такое определение встречается в работе Т. А. Кутеневой<sup>1</sup>. Н. А. Купина считает, что «идеологема — это вербальная единица, слово, непосредственно связанное с идеологическим денотатом»<sup>2</sup>. А. П. Чудинов определяет идеологему как «слово, имеющее в своем значении идеологический компонент»<sup>3</sup>.

Е. Г. Малышева под идеологемой понимает «единицу когнитивного уровня — особого типа многоуровневый концепт, в структуре которого (в ядре или на периферии) актуализируются идеологически маркированные концептуальные признаки, заключающие в себе коллективное, часто стереотипное и даже мифологизированное представление носителей языка о власти, государстве, нации, гражданском обществе, политических и идеологических институтах»<sup>4</sup>.

Казахстан с обретением независимости столкнулся с проблемами определения новой государственной идеологии. А. Морозов и А. Тастенов утверждают, что процесс формирования основ новой идеологии Казахстана можно разделить на три основных этапа: «Первый этап



(1991–1995 гг.) характеризовался разрушением старой идеологической системы и определением контуров новой государственной идеологии. Второй этап (1995–1997 гг.) характеризовался внедрением в общественную жизнь либерально-демократических ценностей и активным обсуждением в стране проблем формирования государственной идеологии Казахстана. Третий этап (1997 г. — по настоящее время) характеризуется новым толчком в формировании идеологической основы развития Казахстана»<sup>5</sup>.

Е. И. Дудинова, Л. И. Мухамадиева, разделяя точку зрения исследователей А. Морозова и А. Тастенова, пишут, что формирование государственной идеологии в Казахстане условно можно разделить на три этапа. Первый, на их взгляд, относится к девяностым годам XX столетия и характеризуется двумя периодами: отказом от старой идеологической системы и формированием новых контуров идеологии независимого Казахстана. Второй этап относится к нулевым годам XXI века и характеризуется поступательными и амбициозными программами успешной интеграции в мировое пространство в качестве сильного и самодостаточного партнера. Третий этап — современный; он стартовал в 2012 году с принятием новой парадигмы развития государства — «Стратегии «Казахстан-2050»: Новый политический курс состоявшегося государства»<sup>6</sup>.

На сегодняшний день современный период характеризуется изобилием новых идеологов, таких как: «Мәңгілік Ел», «Нұрлы жол», Астана, G-Global, ЭКСПО-2017, толерантность, гражданская идентичность, казахстанец и др.

Слово «казахстанец» в выступлениях и посланиях Президента Республики Казахстан Нурсултана Назарбаева, а также в публикациях политологов встречается довольно часто и понимается как «житель или уроженец Республики Казахстан».

И прежде всего возникает вопрос об идентификации жителей страны: как *казахов* или как *казахстанцев*. По мнению политологов, это ключевой вопрос самоидентификации. С. Султангалиев утверждает, что «в стране идет процесс поиска культурной идеологии». Он предложил выдвинуть четкий, не допускающий двояких толкований общий посыл: «Мы все — *казахстанцы*. Мы все — одна семья»<sup>7</sup>.

Расул Жумалы считает, что «Казахстан — унитарное государство»<sup>8</sup>. По его мнению, речь идет об исконной казахской земле, которая может называться казахской государственностью. Он вкладывает в идеологему «казахстанец» смысл гражданской нации, «когда казахом называется тот, который связывает себя с этой страной, который любит эту страну, предан этой стране, связывает свое будущее с этой страной. Быть казахом в этом смысле не обязательно быть казахом по крови»<sup>9</sup>.

Е. П. Алияров и С. М. Борбасов пишут, что «смысловую сердцевину общенациональной идеологии Казахстана составляют общечеловеческие

ценности», подчеркивая, что «казахстанцы совместно с мировым сообществом цивилизованных народов стремятся решить общепланетарные проблемы»<sup>10</sup>.

Ссылаясь на статью под названием «Доктрина национального единства Казахстана», Е. Алияров пишет: «Многие полиэтнические страны перенимают опыт национальной интеграции Америки. Такие попытки наблюдались и в Казахстане после обретения независимости, а в 2010 г. была представлена «Доктрина национального единства Казахстана». Авторы проекта, основываясь на принципе «одна страна — одна нация», предлагали гражданам страны независимо от этнической принадлежности идентифицироваться как одна нация — *казахстанцы*»<sup>11</sup>.

Для анализа идеологемы «казахстанец» были взяты фрагменты из программной статьи Президента Н. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» (от 12 апреля 2017 года):

«Я бы выделил несколько направлений модернизации сознания как общества в целом, так и каждого *казахстанца*»; «Поэтому любому *казахстанцу*, как и нации в целом, необходимо обладать набором качеств, достойных XXI века. И среди безусловных предпосылок этого выступают такие факторы, как компьютерная грамотность, знание иностранных языков, культурная открытость»; «Поэтому и программа «Цифровой Казахстан», и программа трехязычия, и программа культурного и конфессионального согласия — это часть подготовки нации (всех *казахстанцев*) к жизни в XXI веке. Это часть нашей конкурентоспособности»; «Каждый казахстанец должен понимать, что образование — самый фундаментальный фактор успеха в будущем. В системе приоритетов молодежи образование должно стоять первым номером»; «Эволюционное развитие как принцип идеологии должно быть одним из ориентиров и на личностном, индивидуальном уровне для каждого *казахстанца*»<sup>12</sup>.

В данных контекстах идеологема «казахстанец» имеет одну коннотацию: «житель Республики Казахстан». Президент Н. Назарбаев представляет рассматриваемую идеологему как ценность. «Ценности, — как пишет исследователь В. П. Тугаринов, — это то, что нужно людям для удовлетворения потребностей и интересов, а также идеи и их побуждения в качестве нормы, цели и идеала»<sup>13</sup>. В идеологическое ядро идеологемы входят сразу несколько компонентов: патриотизм, роль Президента в жизни государства, дух народа Казахстана, государственный язык, культурная открытость, конфессиональное согласие и другие.

Данное понятие включает в себя разноуровневые системы: историческую, идеологическую, культурологическую и др. Многие лингвисты отмечают, что идеологемы рассматриваются как инструменты выявления общественной реальности и общественных процессов, влияющих на общественное сознание. Формой существования идеологем является знаковая форма: слово, словосочетание. Идеологемы как ключевые

языковые и коммуникационные факторы влияют на общество и его социально-культурную деятельность. Следовательно, они выступают как главные элементы в формировании и переформировании смыслов, как «носители» и «репрезентаторы» смысла, как доминирующие составляющие общественного сознания.

Идеологема «казахстанец» способна охарактеризовать комплекс идеологических лексем: государственная идеология, национальная идея, национальный дух, особый статус, стабильное государство и др. Через рассматриваемую единицу языка можно проследить путь становления развития государства и его общественно-политическую систему. Таким образом, посредством идеологемы «казахстанец» разворачивается формирование, переформирование и распространение идеологии в социально-культурной и общественной жизни и формируется определенный образ национальной политики в Республике Казахстан.

Понятие идеологемы в политическом дискурсе современного Казахстана принадлежит к числу менее изученных категорий в лингвистике, знание которых необходимо при изучении особенностей развития языковой системы. Изучение функционирования рассматриваемой лексики в языке на разных этапах развития общественной жизни и, соответственно, развития языка, несомненно, выявит интересные и новые характеристики в лингвокультурологической, исторической, общественной парадигме, откроет новые грани реализации идеологем в формировании нового гуманитарного знания.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Кутенева Т. А.* Смысловая динамика идеологем советской эпохи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 194 с.

<sup>2</sup> *Купина Н. А.* Живые идеологические процессы и проблемы культуры речи // Язык. Система. Личность. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005. С. 90–104.

<sup>3</sup> *Чудинов А. П.* Политическая лингвистика. Учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2007. 254 с.

<sup>4</sup> *Мальшева Е. Г.* Идеологема как лингвокогнитивный феномен: определение и классификация // Политическая лингвистика. 2009. № 4. С. 35.

<sup>5</sup> *Морозов А., Тастенов А.* Особенности формирования государственной идеологии республики Казахстан [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kisi.kz/ru/categories/politicheskayastvennoy-ideologii-res>

<sup>6</sup> *Дудинова Е. И., Мухамадиева Л. И.* Альтернативные модели государственных идеологем: информационные риски // KazNU Bulletin. Journalismseries. 2016. № 1 (39). С. 39–43.

<sup>7</sup> Быть казахами или казахстанцами — определиться пока не удастся — эксперты [Электронный ресурс]. URL: <https://rezonans.kz/obshchestvo/3129-byt-kazakhami-ili-kazakhstantsami> (дата обращения: 02.06.2018).

<sup>8</sup> Битва мнений: казах или казахстанец? [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nur.kz/773597-bitva-mneniy-kazakh-ili-kazakhstanec.html> (дата обращения: 02.06.2015).

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> *Алиязов Е. П., Борбасов С. М.* Приоритеты национальной идеологии Казахстана [Электронный ресурс] // <http://www.sarap.kz/index.php/ru/pol-ob/et-gos> (дата обращения: 07.06.2013).

<sup>11</sup> *Алиядов Е. П.* Национальная консолидация Казахстана: проблемы и перспективы // Сборник материалов круглого стола (г. Алматы, 28 марта 2013 г.) / под общ. ред. З. К. Шаукеновой. Алматы: ИФПР КН МОН РК. 196 с.

<sup>12</sup> *Назарбаев Н. А.* Статья Президента Казахстана «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.akorda.kz/ru/events/akorda\\_news](http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news)

<sup>13</sup> *Тугаринов В. П.* Избранные философские труды. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1998. 344 с.

**Batyrbekova Z. A., Mukasheva A. O.**

*Sh.Ualikhanov Kokshetau State University, Kazakhstan*

#### **TRANSFORMATION OF THE CONCEPT «KAZAKHSTANI» INTO AN IDEOLOGEME: ON THE EXAMPLE OF THE WORKS OF PRESIDENT NURSULTAN NAZARBAYEV**

The article is devoted to the ideologeme of «Kazakhstani», and is based on the analysis of the program article written by the President Nursultan Nazarbayev “Looking into the Future: Modernization of Public Consciousness” (April 12, 2017), and reveals the following ideological connotation: a resident of the Republic of Kazakhstan.

*Keywords:* ideologeme; ideology of Kazakhstan; kazakhstani; value.

## НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕТКИ К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОМ ЧУТЬЕ В ПСИХО-СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В данной работе рассматриваются вопросы в рамках антропоцентрической парадигмы языкознания. В центре языковых явлений — человек с его психикой, мотивацией, волей. Автор анализирует понятие языкового чутья индивида с социо- и психолингвистических позиций. Рассматриваются связи между базисными частями речепроизводства. Применение сравнительно-сопоставительного метода позволяет описать результаты социо-психолингвистического процесса речетворчества. В связи с этим речь идет об этно-психологическом типе носителя данного языка со специфическим речевым поведением, определенными культурными особенностями общества, к которому данная личность принадлежит.

*Ключевые слова:* языковое чутье; языковая компетенция; этнопсихологический тип; речевая компетенция; речепроизводство.

Знаменитый вопрос о языке оставался актуальным во все времена и продолжает развиваться в научных дискуссиях в рамках современном языкознании. Вопрос о том, каким образом творческий аспект использования языка для выражения мыслей и их понимания впервые на научной основе был представлен в философских интуициях и допущениях Р. Декарта (1596–1650). Исследуя довольно широкий спектр научной проблематики в переписке со многими учеными, философ развил проблемную зону лингвоконструирования, в частности, универсального языка. Вот некоторые резюме его лингвофилософских наблюдений в контексте темы данного размышления: многое из того, что сказано, является новым, а не повторением слышанного ранее; язык — это орудие мышления и самовыражения индивида; использование языка связано с жизненной ситуацией.

Грамматика монархов Пор Рояля (1660) развила идеи Р. Декарта, обращая внимание на логические принципы объяснения языковых процессов. Родоначальник общего языкознания Ф. Гумбольдт, рассматривая язык в совокупности с духовной жизнью отдельной личности, развил идею о «народном духе», легшей в основу такого направления в языкознании как этнопсихология. Критикуя идеи «народного духа» В. Гумбольдта Г. Пауль, говоря о «чувстве языка», привнес в это понятие индивидуально-психологическое значение<sup>1</sup>. М Браун, представляет языковое чутье как « способность определять с инстинктивной точностью языковую форму в общем и конкретном случае, без ее обоснования или даже без умения ее сделать »<sup>2</sup>.

Сегодня понятие *чувство языка* исчезает со страниц лингвистических справочных источников. В словаре О. С. Ахмановой 1966 года находим последнее упоминание о нем: «чутье языковое — нем. Sprachgefühl. Интуитивная реакция на данную форму высказывания и т. п. со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи»<sup>3</sup>. В других лингвистических словарях этот термин не упоминается (Ж. Марузо, Э. Кемп и др.).

Однако понятие *языковое чутье* глубоко развивается в психологии и лингводидактике и выдержано в чисто психологических терминах: «Языковое чутье — чувство языка, стиля, благодаря которому индивид стремится выражать свои мысли стилистично, грамотно несниженно, нешаблонно и испытывает специфическую неловкость, замечая речевые ошибки собеседника, тонко чувствует малейшие речевые, стилистические неточности»<sup>4</sup>.

Б. В. Беляев, определяя структуру языкового чутья, представляет чувство как возникшее из *ощущения и представления*, отражающих отдельные свойства, признаки, цвет, запахи предмета или явления. Бессознательное чувственное отражение реальности есть *интуиция*. *Интуиция* есть бессознательный разум, а человеческий разум отражает в памяти осознанное чувство в виде языковых знаков. Таким образом, как считает ученый, интуитивное *отражение* самого языка как факта реальности образует *языковое чутье*<sup>5</sup>. Данные предпосылки находят отражение в работах по методике обучения неродному языку<sup>6</sup>.

Как известно, получить объяснительную модель функционирования психологических процессов возможно вследствие анализа конечных материальных речевых актов. Имплицитное знание определённого естественного языка или языковая компетенция (компетенция по Н. Хомскому) и способность им пользоваться для развития внутренней речи — это врожденное знание унифицированной системы коммуникации, а мировоззрение и опыт представлены образами, входящими во внеязыковое сознание. Область действительности, в которой человек проявляет свои способности наиболее полно, получает в его внеязыковом сознании наиболее детальное отражение. Члены коллектива, в который входит индивид, заинтересованы в обмене опытом. Возникает потребность в выработке особых средств общения, имеющих повышенную эффективность для выражения специфического содержания. Отражая в своем сознании явления действительности, человек может по-разному членить их.

В этой связи было бы не безынтересно остановиться на психо-социо-этнических особенностях русского и казахского этносов. Так, например, русский и казахский этносы имеют длительную историю создания нозологических единиц как национальной, так и заимствованной. Психологические качества называемого предмет воздействуют на мотивацию его рождения через гносеологическую деятельность носителя языка. В мотивации зоонозов проявляется постепенное накопление и углубление народ-

ных знаний об объективной действительности, анализ которых на выходе позволяет выявить существующие межъязыковые различия, фиксирующие несовпадения в интерпретации определенных фрагментов мира русским и казахским сообществами. Для выявления мотивации исследуемых нозологических единиц существенным представляется изучение образной составляющей, т. к. именно здесь могут быть найдены нетривиальные различия между языками, а различия такого смысла скорее могут быть психо-социоэтнически мотивированными. Поясним это на примерах. Актуальное значение, например, зооноза лат. *'Anthrax'*, рус. *сибирская язва* в казахском языке представляется дифференцировано в зависимости от формы течения болезни, от физиологического и психологического состояния больного животного: *'topalan'* (у овец), *'zhamandat'* (у лошадей), *'karatalak'* (у крупного рогатого скота), *'karabez'* (у верблюдов) и т. д.. Как нам думается, такая детализированность зоонозов в казахском языке объясняется особым отношением народа к домашнему животному, к культуре животного, которое издревле для казахов символизировало материальное благополучие, жизнь в достатке, сытость и душевный покой. В связи с этим можно говорить об этнопсихологическом типе носителя данного языка со специфическим речевым поведением, определенным культурными особенностями общества, к которому данная личность принадлежит. Рассмотренный процесс следует считать обязательным этапом зарождения и специальной языковой подсистемы, превращающейся, в конечном счёте, в терминологию определённой отрасли (медицины, техники и т. п.). Главное, в любой из форм общенародного мировоззрения как основы любого индивидуального сознания — это максимальная полнота интегрирования народного опыта в целостную картину с определённым масштабом детальности. Понятийные поля той или иной системы, являясь элементами «логоса», по А. А. Реформатскому<sup>7</sup>, относятся к числу единиц внеязыкового содержания, специфика которой заключена во взаимной обусловленности и отражении лишь частного фрагмента картины мира, но глубоко освоенного определённым научным коллективом. Язык как главное средство обмена опытом возникает и совершенствуется прежде всего для обмена общенародным мировоззренческим опытом, независимо от того, каков уровень осознанности этого мировоззрения. Отбор необходимых знаний о мире и языке определяется врожденной способностью человека воспринимать и перерабатывать информацию<sup>8</sup>. Это есть базисная часть речепроизводства. С другой стороны необходимо отметить понятие речевой компетенции (перформанции по Н. Хомскому), направленной на реализацию умения материализовать свои мысли, чувства, представления на уровне звуковой речи. Как видно из сказанного, психическое начало речетворчества приводит к образованию глубинных структур, затем к образованию поверхностных доступных структур. Наш фрагментарный обзор дает возможность выразить предположение о том, что языковая ком-



петенция включает в себя знания о мире, знания о языке и знания об отношениях между ними. Более того, как отмечают исследователи, «языковое чутье обеспечивает творческий характер речевой деятельности и позволяет менять ... модели речевого поведения индивида...»<sup>9</sup>

Таким образом, языковая компетенция носителя языка и есть языковая интуиция. Или *языковое чутье* по Н. Хомскому<sup>10</sup>. Именно имплицитное знание правил речетворчества обеспечивают творческий характер речевой деятельности на любых языках. Вместе с тем, к концу XX века и началу XXI века с учетом новейших достижений современной лингвистики начал свое поступательное развитие третий подход к языковым явлениям — прагматический. Такой подход ориентируется на такие сложные речевые образования как текст и дискурс. И в этом случае важна речь конкретно говорящего в конкретной ситуации. Но это тема будущего обзора обсуждаемого вопроса. Думается, что теория языкового чутья не останется на периферии теории языка вообще.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Пауль Г. Принципы истории языка. М., 1960. С. 31–33.

<sup>2</sup> Braun M. Das Sprachgefühl. 1957. S. 1–16.

<sup>3</sup> Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. С. 519.

<sup>4</sup> Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] // [dic. academic.ru. URL: http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm](http://med.niv.ru/doc/dictionary/psychology-and-pedagogy/index.htm) (дата обращения: 10.01.2019).

<sup>5</sup> Беляев Б. В. Очерки по обучению иностранным языкам. М., 1965. С. 57–59.

<sup>6</sup> Алтынсарин Ы. Начальное обучение киргизов русскому языку. 1879; Залевская А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996. С. 85.

<sup>7</sup> Реформатский А. А. Что такое термин и терминология. М: Институт языкознания Академии наук СССР, 1959. С. 14.

<sup>8</sup> Курч У. Психолингвистика. Варшава, 1976. С. 217.

<sup>9</sup> Карлинский А. Е. Избранные труды по теории языка и лингводидактике. Алматы, 2007. С. 117.

<sup>10</sup> Хомский Н. Язык и мышление. М.: Изд-во МГУ, 1972.

Beisenova Zh. S.

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

#### SOME NOTES ON THE ISSUE OF LINGUISTIC INTUITION IN THE PSYCHOLINGUISTIC PERSPECTIVE

The paper deals with problems in the framework of the anthropocentric paradigm of linguistics, postulating that the center of linguistic phenomena is a human being with his psyche, motivation, and will. The author considers the relationship of linguistic intuition of the individual from the standpoint of socio- and psycholinguistic positions, and describes the relationships between the basic parts of speech production. The use of comparative method allows to describe the results of the socio- and psycholinguistic process of speech creation. In this regard, the author describes the ethnopsychological type of a native speaker of a given language with specific behavior determined by the cultural characteristics of the society to which this person belongs.

*Keywords:* linguistic intuition; linguistic competence; ethnopsychological type; speech competence; speech production.

## ДОМИНАНТНЫЙ ПРИНЦИП СТРУКТУРИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ТЕКСТАХ НОВОСТЕЙ

В статье рассматривается принцип представления информации в текстах новостей с позиции доминантных структур знания, определяющих специфику ее схематизации и структурирования. В качестве таких доминант, отражающих целевые установки автора, выделяются структура и содержание заголовка, типы и форматы коллективного и личного знания, когнитивные и языковые схемы и механизмы представления и интерпретации информации, ее тема-рематическое членение.

*Ключевые слова:* доминантный принцип; информация; знание; структурирование.

В современном мире динамично развивающихся цифровых технологий и массового информационного потока сознание человека постоянно сталкивается с проблемой обработки и структурирования поступающей информации. Чтобы нормально адаптироваться и развиваться в окружающей среде, человек вынужден делать выбор, принимать те или иные, часто непростые, решения, совершать определенные действия. При этом очевидно, что основным средством решения этой проблемы и некоторым интерфейсом между окружающим миром и человеком служит естественный язык. Последнее обстоятельство приобретает особую значимость и в контексте общегуманитарной проблемы взаимопонимания между людьми в разных сферах их деятельности: в науке, образовании, медицине, политике, экономике, в сфере оказания услуг и бытового общения. В немалой степени этому способствует изучение стратегий и схем структурирования и интерпретации вербальной информации.

По утверждению психологов, именно структурированность сознания и наличие определенной заранее сформированной гипотезы об устройстве мира обеспечивает человеку возможность адаптироваться в нем<sup>1</sup>. В качестве такой гипотезы выступают коллективные знания о мире, представленные преимущественно в языке в виде языковой картины мира, что позволяет говорить об особой роли языка в структурировании сознания<sup>2</sup>. Важно подчеркнуть, что языковая картина мира имеет интерпретирующий характер, поскольку представленные в ней знания являются не зеркальным отражением мира, а определенным способом его конструирования. Человек сам отбирает те или иные концепты, определяет их приоритетность для конкретных видов деятельности или значимость для жизнедеятельности в целом (ценности), выбирает способы

их языкового представления. Другими словами, картина мира передает то, как человек познает, воспринимает и осмысливает окружающий мир на концептуальном и языковом уровнях, интерпретируя его в разных аспектах, поскольку познание является исходно интерпретирующим процессом<sup>3</sup>, а сознание, по определению Д. Деннета, — психическая деятельность, связанная с интерпретацией информации, которая поступает в мозг из внешнего мира и от самого организма. Более того, подчеркивает Д. Деннет, каждая такая интерпретация гипотетична и может мгновенно меняться на другую интерпретацию, в большей степени соответствующую реальной ситуации<sup>4</sup>.

Структурные корреляции между языком и сознанием на уровне их единиц и связей между ними обуславливают необходимость использования конвенциональных способов и принципов форматирования поступающей информации согласно существующим нормам и моделям коллективного и индивидуального характера, поскольку только структурированная информация становится знанием. В качестве таких норм и моделей выступают определенные **когнитивные доминанты** — целевые установки, приоритеты, знания, мнения, ценности.

Особую роль в процессе структурирования информации играют ее источники и способы ее представления. Любой источник информации, по определению, должен лишь излагать объективные факты, чтобы адресат сам мог их оценить, ориентируясь на коллективные или индивидуальные знания и мнения, или открыто сообщать об их конкретной интерпретации с позиции той или иной системы ценностей. На практике любая информация характеризуется **субъектным** (и потому **доминантным**) **принципом** ее организации, поскольку не может быть абсолютно свободна от контекста знаний излагающего ее автора, его мировоззрения и индивидуальных приоритетов, которые выступают в качестве личностных конструктов<sup>5</sup>, или шаблонов, восприятия и языковой репрезентации мира.

В основе доминантного принципа структурирования информации в новостных текстах в зависимости от характера самих сообщений могут лежать разные целевые установки: информирование о тех или иных событиях, их официальная или частная оценка, формирование общественного мнения или манипулирование общественным и индивидуальным сознанием — или их одновременное использование в том или ином сочетании. Это находит свое отражение на концептуальном и языковом уровне в структурно-композиционной организации текста и в выборе определенных когнитивных доминант в процессах концептуализации и категоризации событий, в том числе оценочной, а также в выборе языковых средств. Рассмотрим возможности разной доминантной организации таких текстов на примере соотношения между заголовками в ленте новостей и в самом тексте, с одной стороны, и с содержания самих текстов — с другой.

Реализация чисто информирующей установки проявляется в соответствии заголовков в новостной ленте и в тексте сообщения содержанию самого сообщения, а также в нарративном характере текста, его классической композиции в виде вступления, главной части и выводов / заключения, в использовании нейтральной лексики и базового синтаксиса или языковых средств, характерных для официального стиля, в зависимости от типа сообщения. Например:

*Как готовились к Новому году в Советском Союзе (лента новостей).*

*Как проходила подготовка к главному вечеру года у людей эпохи СССР (заголовок в тексте сообщения).*

Текст сообщения:

*В Советском Союзе к мероприятию готовились сразу с наступлением зимы. Атрибуты торжества по крупницам собирались не один день, а сам Новый год считался главным семейным праздником... Вплоть до 1935 года Новый год не был официальным праздником. Но практически все отмечали его наряду с Рождеством — накрывали стол и уставляли его особенными блюдами. Праздновать было принято в семейном кругу... После 1936 года Новый год признали официальным праздником, но еще долго 1 января оставался рабочим днем. (Рамблер. 23.12.2018)<sup>6</sup>.*

Реализация других установок проявляется в нарушении названных соответствий. В частности, оценочное представление событий сопровождается использованием соответствующей лексики, отсылками к чужому мнению или мнению экспертов, их противопоставлению, например:

*«От таких денег плавают мозги». Ветеран ЦСКА о причинах недостойного поведения футболистов (заголовок в новостной ленте Национальной службы новостей).*

*«От таких денег плавают мозги». Ветеран ЦСКА о причинах поведения футболистов (заголовок в тексте сообщения).*

Текст сообщения:

*Заслуженный мастер спорта СССР Владимир Пономарёв в эфире НСН заявил, что отечественные спортсмены не готовы к огромным гонорарам. «Такие дикие деньги не стоит платить футболистам. Надо установить какую-то градацию... Наша молодежь не готова к таким диким деньгам... Эти Мамаев и Кокорин, как пишут, ехали из Питера, бронировали весь вагон и там гуляли. В Монако они поили весь ресторан дорогущим шампанским. Когда такая масса денег льется на тебя рекой... мозги едут набекрень...». Рамблер. 23.12.2018<sup>7</sup>.*

Содержательное несоответствие между заголовком и текстом сообщения, которое иначе как стремлением к стилистическим «изыскам» оператора новостного портала или автора сообщения трудно объяснить, реализует функцию привлечения внимания, создания псевдо сенсационного эффекта:

*В Белом доме рассказали о травме Медведева (заголовок сообщения).*

Текст сообщения (приводится в оригинале с сохранением орфографии и опечаток):

*В Белом доме объяснили отсутствие премьер-министра Дмитрия Медведева на публичных мероприятиях спортивной травмой, передает корреспондент «Газеты.Ру»... Характер травмы и вид спорта в Белом доме не уточняют. (Рамблер. 23.08.2018)<sup>8</sup>.*

Установка на привлечение внимания («продажу новостей») прослеживается в следующем примере, где оператор новостной ленты дает собственную интерпретацию (и возможно, оценку) событию по сравнению с заголовком в тексте сообщения и его содержанием, используя явно синонимичное выражение:

*Путин ввел запрет на показ россиянам курсов валют (в ленте новостей)  
Путин ввел запрет на уличные табло с курсом валют (заголовок в окне)*

Текст сообщения:

*Президент России Владимир Путин подписал поправки к закону о валютном регулировании и валютном контроле, запрещающие размещать на улицах электронные табло с указанием курсов валют. Рамблер. 18.12.2018<sup>9</sup>.*

Иную целевую установку, кроме погони за сенсацией (а реально еще и — нагнетание напряженности), трудно проследить и в следующем способе структурирования информации с помощью заголовков:

*Названо место начала третьей мировой войны (в ленте новостей).  
Третья мировая война может начаться с бомбардировок Сирии (заголовок в тексте сообщения).*

Текст сообщения:

*Вооружённые столкновения в Сирии могут послужить катализатором для начала Третьей мировой войны. Прежде всего, потому, что за противоборствующими сторонами в той или иной степени стоят Россия и США. Их противостояние может оказаться необратимым, считает научный сотрудник Совета по внешней и оборонной политике Высшей школы экономики Дмитрий Суслов. (Рамблер. 05.12.2018)<sup>10</sup>.*

Данная когнитивная доминанта в представлении новостей часто приводит к искажению информации, граничащему с обманом читателей и манипулированием сознанием:

*Капитан российского судна «Норд» отказался покинуть Украину (заголовок).*

Текст сообщения:

*Симферополь, 19 июня. Капитан рыболовецкого судна «Норд» Владимир Горбенко заявил, что не планирует покинуть территорию Украины до завершения следственных действий. Об этом сообщила представитель судовладельца — керченского Рыбколхоза имени 1 Мая Анна Швелева. (Рамблер. 19.07.2018)<sup>11</sup>.*

Иногда подобное структурирование информации может вызвать явный когнитивный диссонанс и не только в плане соотношения между заголовком и содержанием текста сообщения, но и в отношении попытки

понять, на какие когнитивные доминанты ориентировался автор информации или оператор новостного портала в своей интерпретации того или иного сообщения, например:

*«Пятерочка» решила нажиться на пенсионерах (заголовок).*

Текст сообщения (приводится в оригинале с сохранением орфографии и печаток):

*Крупнейшая торговая сеть России X5 Retail Group сохранит скидки, акции и бонусы в своих магазинах (сети «Пятерочка», «Перекресток» и «Карусель») для всех пенсионеров — компания проигнорирует повышение пенсионного возраста. Об этом говорится в письме компании в адрес партии «Единая Россия», передает РБК. (Рамблер 30.08.2018.)<sup>12</sup>.*

Когнитивный диссонанс вызывает и явный обман с использованием популярных тем для того, чтобы завлечь читателей на страницу с рекламой того или иного товара:

*Пенсии в РФ начнут расти (заголовок на новостном сайте)  
В России начнут расти пенсии у всех (подзаголовок)<sup>13</sup>  
Мяч для похудения (на открываемой странице)<sup>14</sup>.*

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть, что новостные сообщения обнаруживают доминантный принцип структурирования информации. В качестве когнитивных доминант выступают целевые установки авторов сообщений или операторов новостных порталов: информирование о тех или иных событиях, их официальная или частная оценка, формирование общественного мнения или манипулирование общественным и индивидуальным сознанием, а также их одновременное использование в том или ином сочетании.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ушаков Д. В. Когнитивная система и развитие // Когнитивные исследования: Проблема развития: сборник научных трудов. Вып. 3. / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 5–14.

<sup>2</sup> Болдырев Н. Н. Язык и структура сознания // Когнитивные исследования языка. 2016. Вып. 24. С. 35–48.

<sup>3</sup> Pylyshyn Z. W. What the Mind's Eye Tells the Mind's Brain: A Critique of Mental Imagery // Psychological Bulletin. 1973. No. 80. P. 1–24.

<sup>4</sup> Dennett D. Consciousness Explained. N.Y.: Back Bay Books, 1991. С. 111.

<sup>5</sup> Келли Дж. А. Теория личности. СПб.: Речь, 2000. С. 18.

<sup>6</sup> URL: <https://woman.rambler.ru/home/38752093-kak-gotovilis-k-novomu-godu-v-sovetskom-soyuze/#1>

<sup>7</sup> URL: [http://nsm.fm/society/ot-takikh-deneg-playvatsya-mozgi-veteran-cska-o-prichinakh-nedostoynogo-povedeniya-futbolistov.html?utm\\_medium=more&utm\\_source=rsport](http://nsm.fm/society/ot-takikh-deneg-playvatsya-mozgi-veteran-cska-o-prichinakh-nedostoynogo-povedeniya-futbolistov.html?utm_medium=more&utm_source=rsport)

<sup>8</sup> URL: [https://www.gazeta.ru/politics/news/2018/08/23/n\\_11942047.shtml](https://www.gazeta.ru/politics/news/2018/08/23/n_11942047.shtml)

<sup>9</sup> URL: [https://finance.rambler.ru/money/41450006-putin-zapretit-pokazyvat-rossiyanam-kursy-valyut/?utm\\_medium=read\\_more&utm\\_content=rfinance&utm\\_source=copylink](https://finance.rambler.ru/money/41450006-putin-zapretit-pokazyvat-rossiyanam-kursy-valyut/?utm_medium=read_more&utm_content=rfinance&utm_source=copylink)

<sup>10</sup> URL: [https://news.rambler.ru/army/41381870-nazvano-mesto-nachala-tretey-mirovoy-voyny/?utm\\_medium=read\\_more&utm\\_content=rnews&utm\\_source=copylink](https://news.rambler.ru/army/41381870-nazvano-mesto-nachala-tretey-mirovoy-voyny/?utm_medium=read_more&utm_content=rnews&utm_source=copylink)

<sup>11</sup> URL: <https://riafan.ru/1068687-kapitan-rossiiskogo-sudna-nord-otkazalsya-pokidat-ukrainu>

<sup>12</sup> URL: [https://finance.rambler.ru/business/40652656-pyaterochka-reshila-nazhitsyana-pension-erach/?utm\\_medium=read\\_more&utm\\_content=rfinance&utm\\_source=copylink](https://finance.rambler.ru/business/40652656-pyaterochka-reshila-nazhitsyana-pension-erach/?utm_medium=read_more&utm_content=rfinance&utm_source=copylink)

<sup>13</sup> URL: [https://www.rusdialog.ru/science/165132\\_1545281720?utm\\_source=24smi&utm\\_medium=referral&utm\\_term=1302&utm\\_content=1998660&utm\\_campaign=1999](https://www.rusdialog.ru/science/165132_1545281720?utm_source=24smi&utm_medium=referral&utm_term=1302&utm_content=1998660&utm_campaign=1999)

<sup>14</sup> URL: <https://zdoroviebudni.club/>

**Boldyrev N. N.**

*Derzhavin Tambov State University, Russia*

## **THE DOMINANT PRINCIPLE OF STRUCTURING INFORMATION IN NEWS TEXTS**

The article addresses the problem of structuring information in news texts from the perspective of cognitive dominants underlying its organization. These dominants revealing the author's objectives are manifested in the structure and content of headlines and their correlation with the contents of the text itself, in types and formats of collective or personal knowledge, in cognitive construal and linguistic means of rendering and interpretation of news, in its theme-and-rheme structuring.

*Keywords:* dominant principle; information; knowledge; structuring.



Бочина Татьяна Геннадьевна,  
Чэнь Ясин

Казанский (Приволжский)  
федеральный университет, Россия

Tatyana.Bochina@kpfu.ru; tchen.yasin@yandex.ru

## СВОИ И ЧУЖИЕ В ЗЕРКАЛЕ ИНТЕРНЕТ-ИГРЫ В АНТИФРАЗЫ

Данная статья посвящена лингвокультурологическому осмыслению бинарной оппозиции «свой — чужой» в загадках-антифразах, созданных на основе прецедентных единиц путем замены всех компонентов прототипа на контрастные слова. В статье показаны основные способы и условия реализации универсальной оппозиции «свой — чужой» в популярной интернет-игре. В результате исследования выявлены актуальные константы русской лингвокультуры для сознания современных носителей русского языка.

*Ключевые слова:* антифраза; прецедентная единица; контраст; оппозиция «свой — чужой».

В последние годы одной из активно исследуемых проблем в современной лингвистике являются особенности употребления прецедентных единиц и их трансформаций в виртуальном пространстве. Прецедентные единицы, как отмечает Л. М. Гриценко, «играют роль ключевых слов, маркирующих социальную позицию, культурный статус говорящего, служат фундаментом коллективного дискурса, условием идеологического взаимопонимания и критерием социальной идентификации»<sup>1</sup>, а исследование многочисленных трансформаций прецедентных единиц позволяет сделать вывод об актуальности прецедентных феноменов для современного сознания. Цель данной работы заключается в выявлении основных способов реализации принципа контраста в рамках бинарной оппозиции «свой — чужой» в антифразах.

Как известно, антифразы — загадки-перевертыши, созданные заменой всех компонентов прецедентного прототипа на контрастные по смыслу слова для того, чтобы другие участники игры отгадали исходные фразы или тексты:

*Уходите, дядя пес, вашу бабушку разбудить (Приходите, тетя кошка, нашу детку покачать); Мужчины складывают чужие деньги в новое или уже приобретенное (Женщины делят свои вещи на старые и не купленные); Себя спасай, а неприятеля бросай (Сам погибай, а товарища выручай); Игорь Петров и математический песок (Гарри Поттер и философский камень) и др.*

В качестве игрового материала обычно используются разножанровые прецедентные единицы:

- а) пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения и др.: *Друг другу соломинку подарил (Вор у вора дубинку украл); Утка кабану приятельница (Гусь свинье не товарищ); На своей чужбиночке зол чужой голубушке (На чужой стороншке рад своей воронушке);*

- б) названия литературных произведений и цитаты из них: *Привет, Израиль, после бани / Привет умытой Америке / Здравствуй, чистый Китай (Прощай, немытая Россия); Со своим чеком едят также здоровяки, но алкоголики (За чужой счет пьют даже язвенники и трезвенники); Ссылка из Парижа в Куршевель (Путешествие из Петербурга в Москву);*
- в) названия и тексты музыкальных произведений: *До свидания, своя нелюбимая (Здравствуй, чужая милая); Невелик город твой чужой, Маловато там парков, полян и ручьев (Широка страна моя родная, Много в ней лесов, полей и рек); С опаской, враги, на руки, Телом расслабимся в объятьях (Смело, товарищи, в ногу! Духом окрепнем в борьбе);*
- г) названия кинофильмов и реплики персонажей: *Париж улыбкам доверяет / Караганда улыбкам доверяет (Москва слезам не верит); Ну, что же, посмотрим драматурга? Наостаиваю, противники (Ну что же, слушаем клоунов? Прошу, товарищи); Он дядя Петя с Воронежа, там на дачах было совсем немного прирученных котят (Я тетушка Чарли из Бразилии, где в лесах живет много-много диких обезьян) и др.*

Анализ нашей картотеки антифраз показывает, что контрастирование компонентов прецедентного прототипа для создания загадки-антифразы во многих случаях базируется на универсальной архетипической оппозиции «свой — чужой». По мнению В. Фон Гумбольдта, «человек очерчивает круг своего духовного родства, отделяет тех, кто говорит, как он, от тех, кто говорит иначе. Эта черта, разделяющая все человечество на два класса — свой и чужой, это и есть основа всякой первоначальной общественной связи»<sup>2</sup>. Актуальным данным архетип остается и для сознания пользователей Рунета в наши дни:

*Они назначают, их назначают (Мы выбираем, нас выбирают); Где кончается чужбина (С чего начинается родина); Барак тебе враг, но ложь дешевле (Платон мне друг, но истина дороже); Привет, татарин Саша, Будет мой язык горький, как кофе (Прощай, цыганка Сэра, Были твои губы сладкими, как вино); В дельте Амазонки мародеры чужбины залегли (У высоких берегов Амура часовые родины стоят) и др.*

Оппозиция «свой — чужой», отражающая первоначальное осмысление пространственной модели мира, давно уже проникает в разные сферы человеческого бытия. Как отмечает Ю. С. Лотман, «Всякая культура начинается с разбиения мира на внутреннее («свое») пространство и внешнее («их»), ... внутреннее пространство определяется как наше, свое, культурное, безопасное, гармонически организованное и т. д. Ему противостоит их-пространство, чужое, враждебное, опасное, хаотическое»<sup>3</sup>. Надо заметить, что в антифразах дихотомия «свой — чужой» развивается и осложняется в результате категоризации природного и социального пространства на основе оппозиционных отношений *свое — чужое, я (мы) — не я (не мы), родные — неродные, друг — враг, свое место — чужое место.*

1. СВОЕ — ЧУЖОЕ. Вариант «свое — чужое» членит свои и чужие вещи, в том числе, свое и чужое добро (имущество), свои и чужие мысли, достоинства, недостатки, слова и т. п.:

*На свой калач ухо не закрывай (На чужой каравай, рот не разевай); Редкому не мил чужой угол (Всякому мила своя сторона); На своей радости горе не разрушишь (На чужом несчастье счастья не построишь).*

Кроме того противопоставление со значением «свое — чужое» в антифразах реализуется посредством контрастирования собственных имен:

- традиционные в России имена (не обязательно исконно русские!) заменяются на антропонимы, сохраняющие иноязычную маркированность или наоборот: *Обед у Тамары (Завтрак у Тиффани); Палатку, которую сломал Иван (Дом, который построил Джек);*
- географические номинации России заменяются на топонимы, именующие географические объекты других стран: *Засони в Казани (Неспящие в Сизтле); По Рейну не скачет бургер престарелый (По Дону гуляет казак молодой); Никто в Ташкент не едет, будто он силиконовый (Все в Москву лезут, будто она резиновая).*

2. Я (МЫ) — НЕ Я (НЕ МЫ). По мнению Э. А. Бочаровой, «на морфологическом уровне оппозиции свой — чужой наиболее частотным способом ее объективации является употребление личных местоимений»<sup>4</sup>. В антифразах с компонентами личных местоимений оппозиция «свой — чужой» имеет две формы: «Я — НЕ Я»:

*Я верю смеху, ничего не вернется (Ты не верь слезам, все вернется); Молчите, мы говорим (Говорите, я молчу); А он ненавидит вдову (А я люблю женатого); «МЫ — НЕ МЫ»: Вы со мною простились осенью (Мы с тобою встретились весной); Она и неприятели не разбираются в брендах. Газету «Правда» смотрят редко (Мы с подругами понимаем в моде... журнал «Бурда» читаем ежемесячно); Они назначают, их назначают (Мы выбираем, нас выбирают).*

3. РОДНЫЕ — НЕРОДНЫЕ. Противопоставление «родные — неродные» проводит грань между родными и неродными людьми, в том числе не только членами своей семьи, рода, но и соседями, знакомыми или просто сторонними людьми:

*Чужой край — отчим, родной — бабушка (Родная сторона — мать, чужая — мачеха); Возьми доллар, чужак (Гони рубль, родственник); У поражения одна мать, а у победы иногда много родственников (У успеха множество отцов, а неудача всегда сирота);*

4. ДРУГ — ВРАГ. Дихотомия «свой — чужой» в антифразах нередко осложняется оппозицией «друг — враг», которая делит мир людей на друзей и врагов, сторонников и противников, приятелей и неприятелей:

*Друг иногда превращается во врага (Враг обычно делается из друга); Ну, что же, посмотри драматурга? Настаиваю, противники (Ну что же, заслушаем клоунов? Прошу, товарищи); Иванов, злой твой недруг (Онегин, добрый мой приятель).*

Нужно заметить, оппозиция «друг — враг» может реализоваться по разным смысловым направлениям (в социальном, культурном и историческом планах):

- военное противостояние России и Германии: *Кому в Германии помирать плохо (Кому на Руси жить хорошо)*;
- политическая полярность Америки и СССР: *Твой индекс США (Мой адрес Советский Союз)*;
- противостояние между Америкой и остальным миром: *Рысью вдоль Америки (Галопом по Европам)*; *Вползайте, взрослые, из Америки полетать! (Не ходите, дети, в Африку гулять!)*.

Очевидно, что оппозиции топонимов, созданные на базе древнейшей дихотомии «свой — чужой», синтезируют разнообразные ассоциации, например, биномы *Россия — Гаделупа / Гавайи* могут трактоваться как противопоставления не только по линии «свой — чужой», но и по признакам географической удаленности объектов, их климатических различий, обычности — экзотичности:

*Быт россиян в Гаделупе / Обыденные будни аргентинцев на Гавайях (Невероятные приключения итальянцев в России).*

**5. СВОЕ МЕСТО — ДРУГОЕ МЕСТО.** Оппозиция «свое место — чужое место» разграничивает свое родное и чужое место (деревню, город, край и т. д.):

*Из города, из холодного уголка, город зимой — ад (В деревню, в теплый край, деревня летом рай); Они плывут, плывут, плывут в ближайшие деревни (Мы едем, едем, едем в далекие края).*

Нужно отметить, что оппозиция «свое место — чужое место» имеет вариант «центр — периферия». «В древнейших представлениях свое и чужое пространство мыслятся как совокупность концентрических кругов: в самом центре находится человек и его ближайшее родственное окружение, а степень чуждости пространства возрастает по мере удаления от центра»<sup>5</sup>, поэтому наименование столицы страны как политического и культурного центра часто заменяется на номинации нестолических городов и наоборот:

*А ты бежишь галопом по Костроме (А я иду шагаю по Москве); В Москву с чужой кастрюлей приезжают (В Тулу со своим самоваром не ездят); В саду груши, а в Житомире тетка (В огороде бузина, а в Киеве дядька) и др.*

По нашим наблюдениям, оппозиция «свой — чужой», как правило, носит аксиологический характер: свое — значит хорошее, правильное, родное, как говорится, «Своя рубашка ближе к телу», а чужое — наоборот. Как отмечает И. Ю. Марковина, «Выраженный аксиологический характер свой — чужой, по-видимому, обусловил ее особое место в модели мира на аксиологической оси»<sup>6</sup>:

*Чужая майка дальше от головы (Своя рубаха ближе к телу); Невелик город твой чужой, Маловато там парков, полян и ручьев (Широка страна моя родная, Много в ней лесов, полей и рек); В свой бордель с чужим бараклом не вбегают (В чужой монастырь со своим уставом не ходят); От своего откажешься — чужое найдешь (За чужим погонишься — свое потеряешь) и др.*

Таким образом, анализ основных способов реализации универсальной бинарной оппозиции в интернет-игре в антифразы позволяет утверждать следующее: во-первых, оппозиция «свой-чужой» как главный принцип культуры тесно связана с этническим самосознанием и народным, коллективным, представлением о мире, а антифразы, созданные в рамках оппозиции «свой — чужой», представляют собой новый материал для исследования взаимоотношений языка духовной культуры с точки зрения лингвокультурологии. Во-вторых, оппозиция «свой — чужой» складывается в антифразах из следующих отношений: свое — чужое, я (мы) — не я (мы), родные — не родные, друг — враг, свое место — чужое место. Выяснение способов реализации оппозиции «свой — чужой» позволяет познать, какие константы русской лингвокультуры сохраняют актуальность для сознания современных носителей языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гриценко Л. М. Языковая игра как способ реализации прецедентного текста в чат-коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 7. С 14.

<sup>2</sup> Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М., 1985. С. 399.

<sup>3</sup> Лотман Ю. С. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М., 1996. С. 175.

<sup>4</sup> Бочарова Э. А. Политический дискурс как средство манипуляции сознанием (на материале президентских предвыборных кампаний в России и США 2007–2008 гг.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2013. С. 13.

<sup>5</sup> Захаренко И. В. Архетипическая оппозиция «свой — чужой» в пространственном коде культуры // Язык, сознание, коммуникация: Сб. ст. / ред. кол.: М. Л. Ковшова, В. В. Красных, А. И. Изотов и др. М.: МАКС Пресс, 2013. С. 16.

<sup>6</sup> Марковина И. Ю., Васильченко Т. А. Культурная константа «свой-чужой» на аксиологической оси модели мира: механизм защиты // Язык. Сознание. Культура: сб. статей / под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М.: Калуга: ИП Кушелев (Изд-во «Эйдос»), 2005. С. 217.

**Bochina T. G., Chen Y.**

*Kazan Federal University, Russia*

#### US AND THEM IN THE MIRROR OF ANTIPHRAISIS INTERNET GAMES

The article is devoted to the linguoculturological analysis of the binary “us / them” opposition in antiphrasis, created on the basis of precedent units by replacing all components of the prototype with contrasting words. The article identifies the main methods and conditions for the implementation of the universal opposition “us / them”. As a result of the research, the actual constants of the Russian linguistic culture for the consciousness of modern Russian speakers are revealed.

*Keywords:* antiphrasis; precedent unit; contrast; opposition “us / them”.

Бузальская Елена Валериановна,  
Любимова Нина Александровна

Санкт-Петербургский  
государственный университет, Россия

e.buzalskaya@spbu.ru, n.lubimova@spbu.ru

## МЕНТАЛЬНАЯ ПАРАДИГМА КАК КАТЕГОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Анализ фрагмента терминологического аппарата философии лингвистики, касающегося таких понятий, как Картина мира, ментальность, парадигма позволяет говорить о том, что между Мифологической, Религиозной, Научной картинами мира и производной от них Наивной картины мира (в филогенезе) необходим связующий элемент, благодаря которому становится возможным постоянное обновление содержания Наивной картины мира. Такой категорией является ментальная парадигма — усредненное отношение членов социума к наиболее частотным концептам трех идейных картин мира.

*Ключевые слова:* картина мира; парадигма; наивная картина мира; ментальная парадигма.

Согласно исследованиям антропологов и философов<sup>1</sup> синкретичная Мифологическая Картина мира (КМ), развиваясь в процессе эволюции сознания, привела к формированию последовательно отсоединившихся от нее Религиозной КМ и Научной КМ. Мифологическая картина мира была направлена на социогенез (представление о мироустройстве как структуре, параллельной иерархии архетипов социальных ролей, что подчеркивалось персонификацией сил природы и выстраиванием иерархии богов как клановой организации), Религиозная — направленная на онтогенез личности, Научная картина мира — на космогенез (планетарные, химические, физические составляющие процессов). Несмотря на то, что в современном обществе господствующей признана Научная картина мира, в настоящее время о научной парадигме пишут только применительно к обобщению научных воззрений в рамках конкретных дисциплин. Существующее понятие *научная парадигма*, как известно, понимается как господствующий в науке того или иного периода взгляд на мироустройство, поддерживаемый большинством исследователей. Парадигмальные циклы принадлежат только области науки. Не затрагивая область бытовых представлений о мироустройстве, научная парадигма таким образом задает лишь внешнюю модель мира, но не специфику рефлексии относительно иерархии ценностей.

В связи с этим представляется необходимым выявить категорию, связующую три идейные картины мира (Мифологическую, Религиозную и Научную), составляющие специфику культуры народа, и Наивную картину мира, в филогенезе являющуюся производной от первых трех и обслуживающую повседневное существование членов социума.

Наивная картина мира — «реальные представления о мире и человеке, свойственные чертам данного культурно-исторического сообщества на определённом этапе его развития»<sup>2</sup>, используется часто в качестве синонима к *Языковой картине мира*, поскольку часто трактуется как «отражённые в естественном языке способы восприятия и концептуализации мира, когда основные концепты языка складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка»<sup>3</sup>. Несмотря на их тесную связь, представляется все же, что Наивная картина мира может быть реализована и в других кодах — музыкальном, архитектурном и пр., вследствие чего необходимо различать Наивную и Языковую картины мира. Сходную идею высказывают В. А. Салимовский, М. Н. Кожина, Г. Я. Солганик и некоторые другие исследователи, которые видят языковую картину мира как сумму частных разновидностей картин мира<sup>4</sup>.

В процессе поиска категории, соединяющей идейные картины мира и Наивную картину мира, исследователи предлагают в качестве медиаторов разные понятия: философская картина мира, ментальная картина мира, техногенная картина мира и другие(см., например<sup>5</sup>).

Представляется сомнительным, тот факт, что связь между идейными картинами мира и Наивной может осуществляться посредством такой же формации — другой картины мира. Так, философия постулирует смену *Ментальных картин мира* — с натуральной на искусственную, проекционную систему мировидения, базирующуюся на абстрактных умозаключениях. Иными словами, понятие *ментальная картина мира* означает результат рефлексии относительно потоков идей, главенствующих в современном обществе. Но происхождение понятия «Картина мира» свидетельствует о том, что в основании этой категории должен лежать гештальт, отображающий реальный мир — некий образ, структуру которого формирует идея, выстраивающая иерархию компонентов Картины мира. Об этом свидетельствуют определения данной категории, например: «Картина мира — это порождённая человеком упрощённая замена реального мира придуманной схемой мира или образом мира»<sup>6</sup>; «Культурная (понятийная) Картина мира — это отражение реальной Картины мира через призму понятий, сформированных на основе представлений человека <...>. Это образ мира, преломлённый в сознании человека, т. е. мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности»<sup>7</sup>. В терминологическом же образовании *ментальная картина мира* центральный образ отсутствует, соответственно, нет возможности говорить о «картине». То же касается и понятия *Динамическая картина мира*<sup>8</sup>.

Выделение *Техногенной картины мира* так же сомнительно, поскольку выделять подобную категорию, основываясь на специфике орудий труда (техника — инструмент), а не на идейном содержании, не представляется правомерным.



*Философская картина мира* является частью Научной картины мира (философия — научная дисциплина) и соответственно также не может образовать отдельной категории — посредника между Научной и Наивной картинами мира.

Помимо разного рода картин мира, исследователи используют понятие *ментальный цикл*, описывающий зарождение и угасание идей, распространенных в обществе. Само понятие менталитета, традиционно трактуемое как «присущее всем общенациональное проявление неких глубинных представлений о мире»<sup>9</sup> в данном контексте кажется уместным в силу того, что любая Наивная картина мира национально-специфична. Второй же компонент понятия — цикл — кажется спорным, поскольку в текущем историко-культурном процессе глобализации и смешении информационных потоков сложно говорить о линейном цикле, данное понятие применимо к характеристике конкретных течений, но не к связи картин мира.

Таким образом, предлагаемая терминологическая единица — *ментальная парадигма*, понимаемая как совокупность проблематики, существующей в данный момент в социуме, более других подходит для обозначения конгломерата сходных идейных течений, приводящих к формированию и постоянному обновлению Наивной Картины мира, поскольку в каждый отдельно взятый момент мировидение является суммой разных картин мира, собранных в единое целое в разном пропорциональном отношении. Именно *ментальная парадигма* является основанием для определения процентного соотношения трех ведущих Картин мира, поскольку отражает подход людей к оценке происходящих процессов.

С этих позиций культура — результат осмысления коллективным сознанием этноса Наивной Картины мира в ее национально-специфической диспропорции идейных картин мира. Взаимосвязь указанных категорий, таким образом, представляется следующей (рис.).

Три уровня реализации — глубинный уровень общечеловеческих когнитивных единиц, три системы познания (мифологическая — иррационально-метафорическая, религиозная — рефлексивно-профетическая и научная — экспериментально-рациональная) и уровень ментальной парадигмы. В рамках этих трех уровней формируются сама категория — Глобальная картина мира (картина мира как сама категория сознания), три системы мировидения и Наивная картина мира. Описанная система может стать базой для формирования расширенного фрагмента терминосистемы, включающей в себя и другие единицы.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Элиаде М. Аспекты мифа. М.: Академический проект, 2010. С. 27; Пивоев В. М. Философия надежды, или мифология. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2011. С. 18; Кессиди Ф. Х. От мифа к логосу. М., 1972. С. 45.



**Рис.** Взаимосвязь единиц фрагмента терминологического аппарата лингвистических исследований

<sup>2</sup> Касевич В. Б. Буддизм. Картина мира. Язык. 2-е изд. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. С. 77.

<sup>3</sup> Апресян Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. «Языки русской культуры» // Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 2. М.: Школа, 1995. С. 39.

<sup>4</sup> Салимовский В. А. Коммуникативная ситуация и принципы знакового преломления действительности // Я и другой в пространстве текста: межвузовский сб. науч. трудов. Перм. ун-т. в Любляне. Пермь; Любляна, 2007. С. 183.

<sup>5</sup> Сауров Ю. А., Сауров С. Ю. Научные картины мира: Элементы эпистемологии. Киров: ОАО «Дом печати — ВЯТКА», 2006. 192 с.

<sup>6</sup> Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд. М.: ЧеРо, 2003. С. 5.

<sup>7</sup> Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. М.: АСТ, Хранитель, 2007. С. 22.

<sup>8</sup> Мартынович К. А. Нелинейно-динамическая картина мира: онтология и методология. Брошюра. Саратов: Изд-во Саратовский источник, 2011. 39 с.

<sup>9</sup> Колесов В. В. Язык и ментальность. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2004. 240 с.

**Buzalskaia E. V., Lubimova N. A.**

*St. Petersburg State University, Russia*

#### **MENTAL PARADIGM AS A CATEGORY OF FORMING A NAIVE IMAGE OF THE WORLD**

The authors argue that the analysis of a fragment of the terminological apparatus of the philosophy of linguistics dealing with terms such as the Image of the world, mentality and paradigm allows to suggest, that there is some connection between mythological, religious and scientific images of the world and derived from them naive image of the world. This connection element, which makes it possible to form and update the content of the naive image of the world, is a mental paradigm, i. e. the average attitude of members of society to the most frequent concepts of three ideological images of the world.

*Keywords:* worldview; paradigm; naive image of the world; mental paradigm.

Ван Тяньцзяо,  
Радбиль Тимур Беньюминович

*Национальный исследовательский нижегородский  
государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия*

931515224@qq.com; timur@radbil.ru

## **МОДЕЛИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРИЗАЦИИ В РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ С КОМПОНЕНТОМ ‘ДОБРО’**

В работе осуществляется анализ концептуально-метафорических моделей этических понятий в русских фразеологизмах с компонентом ‘добро’. Показано, что в русских фразеологизмах добро представлено в качестве одушевленной сущности, в качестве конкретного предмета, в качестве вещества и т. д. Делается вывод, что подобные модели метафорического представления добра во многом обуславливают национальную и культурную специфику фрагментов русской языковой картины мира, воплощенных в русской фразеологии.

*Ключевые слова:* концептуальная метафора; когнитивные модели; концепт «добро»; языковая картина мира; русская фразеология.

Данная работа посвящена изучению моделей концептуальной метафоризации в русских фразеологизмах с компонентом ‘добро’.

Цель исследования — выявление национальной и культурной специфики представления о добре и его концептуально-метафорических моделей, воплощенных в русской языковой модели мира, имплицитно отображенной в русской фразеологии.

В качестве методов исследования использован метод традиционного лингвистического описания и метод концептуального анализа.

Со времен Аристотеля метафора изучается либо в лексико-семантическом плане, как словесное обозначение, перенесенное с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид<sup>1</sup>, либо в стилистическом плане, как риторический троп<sup>2</sup>. Новое понимание метафоры как формата знания о мире<sup>3</sup> и элемента понятийной системы человека<sup>4</sup> связано с возникновением когнитивного подхода к метафоре<sup>5</sup>. Это новое понимание метафоры прежде всего отражается в теории концептуальной метафоры<sup>6</sup>, в которой метафора понимается как элемент мышления человека, воплощающий базовые когнитивные процессы, которые связаны с получением новой информации о мире<sup>7</sup> и со способами представления этого нового знания в сознании<sup>8</sup> и суть которых заключается в осмыслении одного концепта в терминах другого концепта, более сложного явления — в терминах более простого, уже известного в опыте<sup>9</sup>. Тем самым концептуальная метафора как когнитивная стратегия познания окружающей среды и деятельности человека воплощает в себе базовые способы мышления, понимания действительности и поведения.

Работа выполнена при финансовой поддержке Китайского Совета по Стипендиям

Мы в данной работе исходим из того, что в процессах концептуальной метафоризации большую роль играют ключевые концепты национальной культуры как этнически обусловленные единицы ментальной репрезентации. Поскольку познание и понимание абстрактных концептов в среде действия языка происходит в терминах конкретных концептов, это вполне соответствует механизмам действия концептуальной метафоры. Иными словами, в языковой картине мира этноса и рассмотренной как наивная модель мира, в которой отражается определенный способ восприятия мира, навязываемый в качестве обязательного всем носителям языка<sup>10</sup>, и фиксирующей в себе уникальный общественно-исторический опыт определенной национальной общности людей<sup>11</sup>, и формирующейся системой ключевых концептов и связывающих их инвариантных ключевых идей<sup>12</sup>, обязательному овеществлению по моделям концептуальной метафоризации подлежит любой абстрактный концепт, в том числе абстрактные этические концепты.

Именно в языке воплощаются базовые свойства человека, в том числе особенности его ментальности<sup>13</sup>. В числе разных уровней языка и участков языковой системы совершенно особое место занимает фразеология как носитель культурных смыслов нации, так сказать, в концентрированном виде: фразеологизмы отражают особенности национальной культуры, мировоззрение этноса, его этические и эстетические нормы, систему идеалов и ценностей<sup>14</sup>. Таким образом, посредством анализа русских фразеологизмов через призму концептуальной метафоризации мы можем выявить базовые когнитивные модели представления в языковой картине мира этноса тех или иных абстрактных понятий нравственного характера, в том числе — понятия о добре.

Первая когнитивная модель, попавшая в сферу нашего исследовательского внимания, — это концептуально-метафорическая модель овеществления абстракции (реификации) концепта «добро», т. е. модель представления добра как реальной конкретной сущности (предмета, вещи, объекта), которая реализована в русских фразеологизмах с компонентом 'добро' как существительным. Очевидно, что концепты типа «добро», являясь абстрактными этическими концептами, сами по себе не могут быть восприняты сенсомоторными органами человека, потому что не относятся к той категории концептов, в основу формирования которых лежит непосредственно эмпирический опыт телесного взаимодействия со средой, возникающий в процессе интеракции между окружающей средой и человеком. Выше уже было сказано, что в языковой картине мира этноса любой абстрактный концепт познается и запечатлевается в концептуальной системе этноса в терминах конкретного концепта: в связи с этим когнитивная модель представления добра как реальной конкретной сущности (предмета, вещи, объекта) отражает тот факт, что люди проецируют полученное из опыта знание о реальных вещах и пред-

метах на абстрактный концепт «добро», чтобы легче представить себе суть этого понятия.

Мы знаем, что в реальной действительности люди своими сенсомоторными органами могут искать реальные вещи или объекты, к тому же доводить до них, дать их, даже кончиться ими. Согласно вышеуказанной когнитивной модели концептуальной метафоры, содержательные особенности концепта «реальные сущности» применяются к этическому концепту «добро», т. е. посредством этой модели концептуальной метафоризации, отраженной в фразеологизмах искать добра, (не) доводить до добра, дать добро, добром (не) кончится и др., концепт «добро» входит в языковую картину мира этноса как конкретно-чувственное представление. При этом на основе данной когнитивной модели носители языка могут не только понимать категорию добра, воплощенную во фразеологизмах *дать добро, до добра не доводит, добром не кончится, от добра добро не ищут, древо познания добра и зла*, но руководствоваться этим пониманием в своей повседневной жизни, в практическом поведении.

Вторая когнитивная модель, проявляющаяся в концептуализации этического понятия «добро», — это субмодель первой когнитивной модели, т. е. модель представления добра как реального предмета со специфическими функциями, характеристиками, атрибутами. Первая когнитивная модель показывает, что конструкция концепта «добро», рассматриваемого как реальная сущность (субстанция), совершенствуется в основном с птичьей точки зрения, т. е. со всеобщей точки зрения, в связи с чем эта реальная сущность не может рассматриваться как концепт базового уровня, отвечающий за концептуализацию «конкретной предметики» в когнитивной системе человека<sup>15</sup>, а как концепт вышестоящего уровня, обладающий слишком многими когнитивными признаками, в частности, и конкретными, и абстрактными. В отличие от первой когнитивной модели, вторая когнитивная модель конкретизирует денотат, обозначенный языковой единицей 'добро', чтобы была более точно описана концептуализация этического понятия 'добро'.

Вторая когнитивная модель представления добра как денег, прототипические члены материального воплощения которых составляет золото, серебро, бумажные валюты и т. д., указывает тот факт, что в процессе понимания некоторых характеристик концепта «добро» люди чаще всего используют знания о концепте «деньги». Потому что не только в древнем обществе, но и в современном обществе деньги всегда играют немаловажную роль. Даже можно так сказать, ничего не может получиться без денег. Другими словами, концепту «деньги» приписана способность принести людям материальное и духовное удовольствие, воплощенное в основном в форме разных реальных вещей, счастья, статуса и власти. Поэтому почти у всех членов общества имеется сильное желание искать, обречь, экономить, копить и использовать деньги. Таким образом,

в русской фразеологии существуют следующие фразеологизмы с компонентом 'добро', в которых отображаются присущие концепту «деньги» признаки, проецированные на концепт «добро» посредством концептуально-метафорической модели «добро есть деньги»: *до добра не доводит* и *доброем не кончится*. Оба они могут объясняться тем, если действие субъекта не нацеливается на деньги, то все оптимистические эффекты, принесенные прототипами концепта «деньги», не будут возникать, наоборот, они сразу же исчезают, к тому же принесут плохие, ужасные результаты, следствие.

Нет сомнения, что нам не всегда приносят положительный результат деньги, именно из-за которых люди совершают преступление, как разбой и кража. Тем более, не все люди так активно стремятся к ним. По их мнению, если денег, имеющихся у них в руках, уже хватает на жизнь, они еще в большой сумме денег не будут нуждаться. Соответственно, такое понимание концепта «деньги» тоже применяется к переосмыслению концепта «добро» в русских фразеологизмах с компонентом 'добро', например, *от добра добра не ищут*.

Третья когнитивная модель, исследуемая в данной работе, — это концептуально-метафорическая модель одушевления концепта «добро», т. е. модель представления добра как живого существа, даже как существа человеческого, которая реализована в русских фразеологизмах с компонентом 'добро'. Добру в этом случае могут быть приписаны, свойства, атрибуты и функции, в норме присущие живому, целенаправленно действующему существу, чаще всего — человеку. Так, например, человеку как существу социальному присущи многие характеристики, например, такая, как возможность защищать свои права, отстаивать свою позицию. Прототипическая ситуация отстаивания своих прав может осмысляться в понятиях борьбы, драки, поэтому и фразеологизм добро должно быть с кулаками отражает модель подобного представления — добро, как человек, защищает кулаками свои права от зла. Также из опыта этнического восприятия действительности известно, что человек может иметь ряд негативных свойств, связанных с болезнями, с отсутствием физического здоровья, например — со слепотой. Прилагательные, обозначающие подобные свойства человека, также могут быть приписаны в фразеологизмах абстрактному концепту «добро». Это мы видим, например, в фразеологизме слепая доброта, который метафорически, через идею отсутствия зрения, т. е. возможности видеть, выражает значение бездумное доброе отношение к кому-либо или к чему-либо, способное привести к негативным результатам — как отсутствие возможности видеть в ментальном плане, т. е. думать, правильно понимать окружающие ситуации.

Четвертая когнитивная модель, коснувшаяся этического понятия «добро», — это концептуально-метафорическая модель ориентирования концепта «добро», т. е. модель представления добра как правильно-

го направления, по которому все люди должны двигаться, от которого все люди не должны отходить в случае если они уже остаются на месте, на которое данное направление водит. Этот когнитивный признак, принадлежащий концепту «направление», успешно переносится к концепту «добро» через концептуально-метафорическую модель «концепт есть правильное направление», реализованную в русских фразеологизмах с компонентом 'добро': *добром не кончится* и *от добра добра не ищут*. Оба фразеологизма в русской языковой картине мира конструируют такое событие, в рамках которого концепт «добро» рассматривается как правильное направление, водящее на хорошее, полезное, положительное место. *Добром не кончится* обозначает, что действие субъекта идет не по тому направлению, ориентированному на хорошее, полезное, положительное место, а по обратному направлению, ориентированному на плохое, вредное, негативное место. *От добра добра не ищут* обозначает, что субъект, уже находящийся на месте, на которое направление к лучшему водит, больше не будет искать другого направления, так как он доволен имеющимся правильным направлением.

Пятая когнитивная модель, основывающаяся на четвертой когнитивной модели и бросающаяся нам в глаза, — это концептуально-метафорическая модель позиционирования концепта «добро», т. е. модель представления добра как места, где наполнено счастьем, пользой, благополучием. В этом случае к концепту «место» относится способность не только входить в двухмерное пространство, обозначенное языковым воплощением концепта «место», выходить из него, но и приближаться к нему и отойти от него. Именно такие познавательные признаки проецируются на описание концептуализации этического понятия «добро», реализованное в русских фразеологизмах с компонентом 'добро': *от добра добра не ищут* и *до добра не доводит*. В этих фразеологизмах пространственные предлоги *от* и *до* эксплицитно отображают тот факт, что концепт «добро» реально переосмысливается в терминах концепта «место» через призму концептуально-метафорическую модель «добро есть место».

В заключение отметим, что анализ показал возможность выявить некоторые национально-специфичные когнитивные модели концептуальной метафоризации абстрактных концептов, в частности — «добро» в русской фразеологии. Это прежде всего модели овеществленного представления добра как реального предмета, вещи, вещества, в том числе, специфицированного предмета с конкретными функциями (как деньги), и одушевленного представления добра как человеческого существа, и позиционированного представления добра как настоящего места, и ориентированного представления добра как правильного направления. Таким образом, в фразеологизмах отражаются не только приметы национальной духовной и материальной культуры, реалии среды обитания этноса<sup>16</sup>, но и прежде всего — определенные форматы знания о мире, модели



языковой ментальности, способы видения абстрактных понятий через конкретно-чувственный опыт их переосмысления.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> Петров В. В. Метафора: от семантических представлений к когнитивному анализу // Вопросы языкознания. 1990. № 3. С. 135–146.
- <sup>2</sup> Ungerer F., Schmid H. J. An Introduction to Cognitive Linguistics. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001. P. 135.
- <sup>3</sup> Попова З.Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ «ВОСТОК-ЗАПАД», 2007. С. 7–8.
- <sup>4</sup> Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Язык русской культуры, 1999. С. 346.
- <sup>5</sup> Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. London: The University of Chicago Press, 2003. 191 p.
- <sup>6</sup> Там же. P. 190.
- <sup>7</sup> Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. С. 55.
- <sup>8</sup> Скребцова Т. Г. Когнитивная лингвистика: Курсы лекций. М.: Искусство России, 2011. С. 34.
- <sup>9</sup> Kovecses Z. Metaphor: a practical introduction. Oxford: Oxford university press, 2010. P. 7.
- <sup>10</sup> Апресян Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и Информатика. 1986. № 28. С. 5–33.
- <sup>11</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 47.
- <sup>12</sup> Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: Учебное пособие. М.: Флинта:Наука, 2013. С. 174.
- <sup>13</sup> Evans V., Green M. Cognitive linguistic: an introduction. Edinburgh: Edinburgh university press, 2006. P. 6.
- <sup>14</sup> Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедческое в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. С. 68.
- <sup>15</sup> Радбиль Т. Б. Когнитивистика: Учебное пособие. М.: Изд-во Нижегородского государственного университета. 2018. С. 31.
- <sup>16</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. С. 1.

**Wang T., Radbil T. B.**

*Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Russia*

#### **MODELS OF CONCEPTUAL METAPHORIZATION IN RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT OF 'KINDNESS'**

The paper analyzes the conceptually metaphorical models of ethical concepts in Russian phraseological units with the component of 'kindness', and proves that in Russian phraseology kindness is presented as an animate essence, as a specific subject, as a substance, etc. The authors conclude that such models of the metaphorical representation of kindness largely determine the national and cultural specificity of the fragments of Russian language picture of the world, embodied in Russian phraseology.

*Keywords:* conceptual metaphor; cognition models; concept 'kindness'; language picture of the world; Russian phraseology.

## КУХНЯ В ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

В докладе рассматривается концепт *кухня* как пространственный феномен повседневности, композиционный центр дома. Анализ материала проводится на основе высказываний, включающих частицу *даже*, которая участвует в формировании смысловых компонентов анализируемого концепта. Показана динамика концепта *кухня* в связи с изменениями в социальной структуре российского общества в XX–XXI веках: из символа свободомыслия кухня стала местом бытовых досуговых разговоров.

*Ключевые слова:* пространство повседневности; кухня; частица *даже*.

Интерес к изучению повседневности возникает в отечественной науке еще в XIX веке<sup>1</sup> и активизируется в начале XX в., когда глобальные сдвиги в исторической и социокультурной сферах побудили исследователей апеллировать не столько к бытию, сколько к быту. Термин «повседневность», придя из социологии, широко вошел в гуманитарное знание в 60-е годы XX столетия, а история повседневности изучалась через реконструкцию «картины мира» данного социума в социокультурном контексте эпохи. Историко-культурное изучение повседневности гуманитариями разных стран помогает увидеть историю и культуру «изнутри» — сквозь призму восприятия рядового человека, см. обзор<sup>2</sup>. Исследования культуры повседневности в большинстве случаев характеризуются междисциплинарностью, предполагающей разнообразие научных направлений.

Взгляд на повседневность сквозь призму лингвокультурологии позволяет выделить структурные элементы данного феномена. Обширная структура повседневного имеет пространственное измерение. Одним из мест, где протекает повседневная жизнь, где происходят повседневные события, является пространство жилища. Дом имеет приоритетный смысл в системе гуманитарных ценностей. Одним из компонентов жилища является кухня, которая как феномен повседневности занимает в российской культуре особое место. Это пространственный и композиционный центр дома, где большую часть времени семья проводит вместе. Совместное принятие пищи способствует сплочению, помогает сохранить семейные традиции. В то же время утилитарность зоны кухонного пространства всегда остается постоянным признаком этого места.

Цель нашего доклада — рассмотреть смысловые компоненты концепта «кухня», определить место кухни в жизненном пространстве человека. В качестве материала исследования, помогающего выявить

функциональное место кухни в жизни человека, мы будем использовать высказывания с частицей *даже*, которая является своеобразным семантико-прагматическим маркером определения смысловых зон концепта. Выборка осуществлялась из текстов СМИ с помощью корпусной базы данных Integrum.ru.

Частица *даже* является экспликатором коммуникативно-ориентированной семантики «усилительности / крайности / неожиданности», характеризуется способностью вызывать акцентное выделение связанных с ней слов, например:

*Даже на кухне главное место занимает не бытовая утварь, а книги и холсты* (Парламентская газета; 16.12.2011).

Это предложение может быть эксплицитно перефразировано следующим образом:

- (a) на кухне главное место занимают книги и холсты;
- (b) все пространство жилища занимают книги и холсты;
- (c) кухня — последнее место, в котором можно предположить наличие картин и холстов;
- (d) ожидалось, что на кухне не должно быть книг и холстов.

Компоненты *в, с, d* описывают прагматико-смысловой эффект, вносимый частицей *даже*. Фраза *даже на кухне главное место занимают книги и холсты* «предполагает наличие некой шкалы, на которой частица *даже* производит нечто вроде градуирования»<sup>3</sup>. Шкала ожиданий имеет восходящую градацию, на которой элементы располагаются от самого вероятного к самому неожиданному. При этом частица фиксирует «крайне допустимый предел нормы, предел приемлемости указанного ядерного элемента»<sup>4</sup>. Приведенный контекст подсказывает противоположный член градационной шкалы, тот нормативный компонент, который характеризует кухню, — *бытовая утварь*.

Определим функциональную значимость кухонного пространства с опорой на предложенный лингвистический прием — анализ контекстов, включающих структурно-смысловой компонент *даже на кухне*.

1. Кухня — утилитарная зона приготовления еды, поэтому в ней не место другим вещам и занятиям:

*Мы привыкли таскать с собой гаджеты повсюду — даже на кухню* (Комсомольская правда; 12.01.2012); *Легко представить, что изначально все писалось как раз под гитару, может быть, даже на кухне* (Коммерсантъ; 20.10.2001); *А мы предлагаем комплекс эффективных упражнений, которые можно выполнять даже на кухне* (Комсомольская правда; 17.04.2009); *С тех пор лекции сопровождают меня повсюду — в автомобиле, в самолете, в лесу, на велосипедных прогулках, в ванной, даже на кухне за приготовлением обеда* (Новая газета; 06.03.2015); *Я находил игрушки в самых неожиданных местах — на подоконниках и даже на кухне* (Московский комсомолец; 10.06.2006).

2. Кухня — женская территория:

*Между нами говоря, нормальный отечественный мужчина даже на кухне в своей квартире, например, мог бы не заходить годами, если бы не горькая необходимость делать иногда себе бутерброд из-за ленистой слабой поло-*

*вины, которую хватает на все — мазать физиономию жирным или пестрым, стирать, мыть, бегать на какой-то рынок, забивать гвозди и т. д. (Новая газета; 26.12.2002); Работа в его руках спорилась — сенокосы, домашнее хозяйство, и даже на кухне по-мужски, обстоятельно творил шедевры (Информ Полис (Улан-Удэ); 30.09.2009).*

3. Кухня как изнанка бытия, непривлекательная для посторонних глаз:

*Во всех помещениях и даже на кухне — идеальный порядок! (Солидарность; 12.01.2005); Студенты не гнушаются работать даже на кухне, мыть грязную посуду, например (Марийская правда; 09.02.2011); Ваши соседи по коммуналке называли Стебловых «антилигентами» — их поражало, что дед даже на кухню не выходил без галстука! (Трибуна; 07.12.2002); Раньше человек стеснялся даже на кухне произносить неприличные слова и выражения (Советская Россия; 29.06.1996); Я всегда жене говорю: Хочу, чтобы ты даже на кухне была в хорошей кофте (Труд; 24.11.2011); Женщина нигде не должна распускаться и терять форму, даже на кухне у плиты (Вечерний Ростов; 07.09.2007); «Да эту картину даже на кухне нельзя повесить», — возмущался художник (Весть; 21.09.2005); Если раньше, когда жарили рыбу или варили рыбный суп, запахи распространялись по этажам почти до чердака, то теперь специфического запаха готовящейся пищи даже на кухне не чувствуется (Новая жизнь; 21.04.2007).*

5. Кухня — место сбора семьи и семейных разговоров, социокультурное пространство дома:

*Даже на кухне в уютной компании порой возникают нешуточные споры (Вечерняя Москва; 16.10.2003).*

Особое символическое значение кухни как места душевных разговоров появилось в советское время, когда тоталитарный режим не позволял открыто обсуждать острые политические проблемы. Кухня становится пространством для встреч единомышленников, на которых собравшиеся могли без опаски говорить о наболевшем. Кухня стала выполнять функцию культурного пространства, где общение воспринималось как высшая ценность, а дружба как форма досуга. В 60-е, 70-е годы XX столетия кухня стала символом свободомыслия. Вот как об этом пишет Светлана Алексиевич в своих записках «Время second-hand»:

*«Русская кухня... Убогая «хрущобная» кухонька — шесть (девять — уже счастье!) квадратных метров, за тонкой стенкой туалет. Советская планировка. На окошке лук в баночках из-под майонеза, в горшке столетник от насморка. Кухня у нас — это не только место для приготовления пищи, это и столовая, и гостиная, и кабинет, и трибуна. Место для коллективных психотерапевтических сеансов. <...> Спасибо Хрущеву! Это при нем вышли из коммуналок, завели личные кухни, где можно было ругать власть, а главное — не бояться, потому что на кухне все свои. <...> Мы выросли на кухнях, и наши дети тоже, они вместе с нами слушали Галича и Окуджаву. Крутили Высоцкого. Ловили Би-би-си. Разговоры обо всем: о том, как все хреново, и о смысле жизни, о счастье для всех. <...> Бесконечный чай. Кофе. Водочка. Бесконечный треп. <...> Страх, что нас прослушивают, наверняка прослушивают. В середине разговора обязательно кто-нибудь посмотрит со смешком на люстру или на розетку: «Вы слышите, товарищ майор?» Вро-*

*де риск... вроде игра ... Получали даже какое-то удовольствие от этой лживой жизни. Ничтожное количество людей сопротивлялось открыто, больше было «кухонных диссидентов» (Дружба народов. 2013, № 8).*

Разговоры на кухне получают характерные атрибутивные определения: *исповедальные, откровенные, задушевные, политические, любимые советской интеллигенцией, умные, знаменитые семидесятилетние, диссидентские, вечные, интеллектуальные, крамольные, разговоры о сущем и вещем.*

Кардинальные изменения в политической жизни общества, произошедшие в последнее десятилетие XX века, явились причиной переориентации культурной функции кухни. Двоемыслие, привычное состояние раздвоенного сознания советского человека, провоцировало носителя языка искать культурные ниши, где он мог выражать свои потаенные мысли, которые были под запретом официальной идеологии. Человек, молчаливо соглашаясь с императивными предписаниями советской нормативно-ценностной системы, свою истинную сущность выражал среди своих в кухонном пространстве дома. Обновление постсоветского общества, провозглашенная свобода слова лишило кухню сакральной функции свободомыслия, прибежища духовной элиты. Личностное начало говорящего стало проявляться в публичном общественном пространстве. Кухне вернули утилитарную функцию приготовления пищи, а кухонные разговоры приобрели бытовой характер повседневных бесед:

*И вот что еще интересно: раньше сфера частной жизни сводилась именно к кухонным нишам, назову это так, а сегодня люди не скрывают своей частной жизни и до политических систем им дела мало (Иностранная литература; 15.09.2010); В одной из бесед Александр Митта задал вопрос Наталье Рязанцевой, первой жене Шпаликова: если точкой «входа в эпоху» мы условно считаем XX съезд КПСС, победу «Летят журавли» в Канне, то где она видит точку выхода из той эпохи, — предполагая, что она назовет «пражскую весну». А она ответила: С момента, когда изменились разговоры на кухне. Первой темой была — кто уехал, а кто нет, а второй — где достать «резину» на «Ладу». Из кухонных разговоров исчезла суть (Известия; 31.03.2014).*

Разговоры на кухне стали праздными и досужими:

*Страсть к сплетням и разговорам на кухне вписана в генетический код каждой российской женщины. Среднестатистический кухонный треп (Новая газета; 01.08.2011); Тот же «Макдоналдс» никого насильно в свой ресторан не затаскивает, а испортить свою фигуру. Одна из любимых тем для разговоров на кухнях — «вред от бигмаков» (Комсомольская правда; 30.03.2005); Ну не верю я, что очередной развод какой-либо звезды, пусть даже с избиением детей, воровством денег и криминальным шлейфом, тема номер один для разговоров на кухне. Другое дело, что дядя Коля опять во дворе грязь развел, все свою «копейку» починая, а Егорыч третий день долбит что-то у себя в квартире, а тетя Люся поскользнулась и ногу сломала... И все, что происходит у вас в семье, у вас во дворе, по логике должно быть и ближе, и интереснее, что бы вам телевизор ни рассказывал (Комсомольская правда; 14.10.2008).*

Подведем итоги. Кухня как структурный компонент дома принадлежит к важным понятиям мира повседневности. В оппозиции *быт* — *бытие* как *приземленное* — *возвышенное* установлены признаки кухни как утилитарной зоны жилища. Кухня — это символ профанного в пространстве частной жизни человека, где профанное представлено повторяющимися действиями приготовления пищи, направленными на поддержание физического здоровья. Для кухни характерны каждодневная бытовая реальность, обыденность, привычность, рутинность, прагматичность действий. Это пространство, олицетворяющее укорененность бытовой стороны жизненного мира конкретного человека, где главный субъект действия — женщина у плиты. Сам процесс приготовления пищи снижает культурный статус кухни, она находится на периферии домашнего пространства, где не уместны ковры, книги, картины, игрушки, где человек может быть неряшлив, в домашней одежде, где трудно навести чистоту, так как много грязной посуды и бытового мусора, где трудно избежать запахов пищи. На кухне человек предстает таким какой он есть, без парадной стороны.

И в то же время кухня полифункциональна. Богатое и сложное по содержанию понятие выходит за пределы функции приготовления пищи. Среди возможных функций — социально-культурная. Кухня как важный структурный компонент повседневности включает в себя быт, труд, отдых, межличностную коммуникацию, социокультурное пространство и время. Кухня становится символом дома, олицетворяющим психологическую атмосферу людей, живущих в доме.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Костомаров Н. И. Очерк домашней жизни великорусского народа в XVI–XVII вв. М.: Юрайт, 2017. 194 с.

<sup>2</sup> Гудков Л. Д. Культура повседневности в новейших социологических теориях // Общие проблемы культуры: Обзорная информация. Вып. 1. М.: Информкультура, 1988. С. 1–32.

<sup>3</sup> Крейдлин Г. Е. Лексема *даже* // Семиотика и информатика. Вып. 6. М.: ВИНТИ, 1975. С. 105.

<sup>4</sup> Акопян К. С. Микромир частицы *даже*: семантико-прагматические особенности функционирования при отрицании // Вестник Российско-армянского (славянского) университета: гуманитарные и общественные науки, 2017. № 1. С. 152.

Vepreva I. T.

Ural Federal University, Russia

#### KITCHEN IN SPACE OF RUSSIAN DAILY LIFE: LINGUISTIC AND CULTURAL VIEW POINT

The paper considers the concept '*kitchen*' as a spatial phenomenon of daily life, the compositional center of the house. The analysis of the material is carried out on the basis of talks including the particle '*even*', which participates in the formation of semantic components of the concept under scrutiny. The dynamics of the concept '*kitchen*' in connection with changes in the social structure of Russian society in the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries are shown: from a symbol of free thinking the kitchen has turned into a place for daily idle talks.

*Keywords*: space of daily life; kitchen; particle '*even*'.

## ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ «БОРЬБА»

Ассоциативный эксперимент как один из старейших методов экспериментальной психологии имеет особое значение для психолингвистических исследований. Результат эксперимента является внешними проявлениями человеческого сознания. В данной статье проведен ассоциативный эксперимент на слово-стимул *борьба* для 90 студентов из 23 специальностей, в 7 вузах Алтайского края, Уральского края, Москвы и др. На основе ассоциативного поля раскрывается языковое сознание студентов российских вузов.

*Ключевые слова:* борьба; ассоциативное поле; языковое сознание; борьба.

Термин «ассоциативное поле» (АП) впервые был введен в лингвистику благодаря монографии Шарля Балли<sup>1</sup>. Е. И. Горошко отмечает, что АП является совокупностью всех ассоциатов на слово-стимул и имеет центр и край<sup>2</sup>. Ю. Н. Караулов предложил модель логической структуры АП<sup>3</sup>. А. А. Залевская считает, что слово с его членами чувственной группы ассоциируются, анализируются, синтезируются, сравниваются или классифицируются в мозге человека. В то же время происходит взаимодействие с ранее воспринимаемым контентом. Она выдвинула термин *центростремительная структура*<sup>4</sup>. Ю. Н. Караулов предложил семантический гештальт<sup>5</sup>. При помощи клинических экспериментов, А. Р. Лурия заметил, что врач может судить о намерениях пациента через их сказанные ключевые слова и внутреннюю логику этих слов. По его словам, слово является важным инструментом формирования сознания<sup>6</sup>. В данной статье автор пытается выявить ЯС испытуемых путем анализа АП и проверить теоретические точки зрения.

### Методика, организация и выборка исследования

Данный эксперимент проводился в российских вузах и охватывал следующие вузы: АлтГТУ, УрФУ, КФУ, БелГУ, ИвГУ, МПГУ и РУДН. Специальности испытуемых: регионализм, экономика, русский язык и литература, китайский язык, востоковедение, востоковедение и Африканистика, филология, маркетинг, история, английский язык, музейная педагогика, дефектология, педагогика, астрономия, прикладная химия, нанотехнология, право, социология, международные отношения, компьютерные прикладные технологии, медицина и здравоохранение, менеджмент, гидротехническая архитектура. Испытуемые находились

Данная статья представляет собой стадийное достижение в сфере фундаментальных научных исследований в области гуманитарных наук в Китае по теме «Исследование эффективности дискурса преподавателей ВУЗов Китая» (16ВУУ189)



в возрасте от 19 до 26 лет, всего 90 чел. Соотношение мужчин и женщин составило 42: 48. Нами в качестве слова-стимула выбрано слово *борьба*, использовался метод САЭ в письменной форме. Испытуемые должны были написать все слова или предложения в течение 40 секунд после того, как увидели слово-стимул. По Г. А. Черкасовой мы нашли *постоянные* (более чем 5% респондентов) и *вероятностные* (менее чем 5% респондентов) реакции<sup>7</sup>. В данном АЭ представлена следующая гипотеза: АП может восстановить полную картину когнитивных процессов события и отразить ЯС испытуемых.

### Результаты исследования и их обсуждения

Общее число реакций на частоту слов в эксперименте составило 793 раза. Число слов, которые были отвергнуты ассоциацией, равно 0; число слов частотой реакции 1, равно 230. Хотя частота некоторых реакций низкая, но она может быть отнесена к определенной ассоциации в соответствии с семантикой; число слов частотой реакции больше 1, равно 563. Дисперсия ассоциативного поля невелика. Результаты были идеальными.

В АП появились 5 центростремительных структур (*драка; противостояние; спорт, соревнование; война; конфликт*) Среди них *война* является самой типичной центростремительной структурой. Эти слова-реакции обозначают концептуальные свойства понятия *война*, всего 134 слов. Таким образом, можно восстановить концепцию *война*, ее особенности и осознание людьми катастрофических последствий от нее. По Г. А. Черкасовой в данном АЭ *постоянная* реакция должна быть больше  $90 \cdot 5\% = 4,5$ , т. е. больше или равна 5 раз, а реакция меньше 5 раз — *вероятные* реакции. Мы подсчитали *постоянные* слова-реакции:

*победа, сила, 31, война 30, спорт 21, противостояние 20, поражение 13, смерть, боль, 12, жизнь, кровь, 11, власть, соперник, справедливость, 8, воля, вера, оружие, конфликт, 7, защита, упорство, политика, вражда, сопротивление, бокс, соревнование, 6, преодоление, интересы, революция, мотивация, государство, выживание, солдаты, деньги, жертвы, враг, мир, 5 (341+35+0+0).*

### Возможные слова-реакции:

*свобода, правда, честь, независимость, компромисс, бомбы, самолеты, отвага, сражение, люди, цель, потери, 4, злость, стратегия, ум, мужчина, террористы, слезы, удары, противники, насилие, огонь, позиция, труд, лидер, боец, битва, Сирия, надежда, 3, непоколебимость, выносливость, мужество, бой, болезнь, граждане, горе, за жизнь, ВОв (Великая Отечественная война), опасность, танк, ненависть, дым, убийство, решения, травма, трудность, смелость, больница, искусство, оппозиция, негатив, 2, удар, против захватчиков, естественный отбор, фашисты, враги, уничтожение, прогибы, тела, захват, революционеры, схватка, тяжесть, беженцы, бедность, без компромиссов, рукопашный бой, борец, освобождение, сражаться, принципы, грязь, голодом, амбиция, свержение, притеснение, восстание, могущество, армия, доминирование, президентские выборы, жестокость, ранение, беда, убивать,*

*серьёзно, печаль, мнение, витой, холод, бомбардирование, безоружная, вооружённая, оружие, рана, раны, молоток, митинг, Земля, количество, экономика, политика, орудия, погибший, 1 (196+105+0+0).*

Ассоциативное значение может быть психологическим смыслом слова. Оно часто связано с деятельностью, личным опытом и т. д. По сравнению с «объективным» значением словаря, психологический смысл слова более богатый, более способный выражать отношение, восприятие, эмоциональные и поведенческие тенденции.

Во-первых, наиболее заметны познание и взгляды российских студентов на войну. Результаты показывают, что *постоянные* слова-реакции *война* занимают треть испытуемых. Частота слов-реакций о войне 466 раз. Она занимает 59% общей частотности реакции. А в «Русском ассоциативном словаре» частота только 7 раз<sup>8</sup>. Это только 0,6% испытуемых. Очевидно, что нынешние студенты очень восприимчивы к окружающей среде и судят о происходящих вокруг событиях. Например, испытуемые ассоциировали украинский кризис, сирийскую войну и ряд других событий. Это и связано «с оранжевой революцией», произошедшей на Украине. Они ассоциировали кризисную концентрацию в Донецке, Луганске, сторонники позади — США, трагические сцены кровопролития, жертвоприношения, горения, грабежа, насилия и т. д. во время войны, предвидели окончательные результаты войны.

Во-вторых, взгляды испытуемых на спорт. В «Русском ассоциативном словаре» есть такие частотные слова-реакции: *дзюдо 31, вольная 30, самбо 29, бокс 10* и т. д.<sup>9</sup> А в данном эксперименте есть такие частотные слова-реакции: *победа, сила 31, спорт 21, поражение 13, ринг 9, соперник 8, соперничество, бокс, 6, интересы 5*. Очевидно, конечным результатом коммерциализации спорта является получение максимальной выгоды.

В третьих, ассоциации испытуемых связаны со своей учебой, личностным ростом и любительской жизнью. Они понимают, что в вузе нужно установить жизненные цели, раскрыть свой потенциал и сильные стороны, усердно учиться, преодолевать ленивые привычки. Только при помощи усилия можно достичь своих целей, улучшить и самосовершенствовать личность, развивать свои собственные многогранные навыки.

## Выводы

Результаты исследования подтверждают предложенную гипотезу: согласно АП можно восстановить всю картину когнитивного процесса события, а также выявить тестируемое ЯС, и таким образом автор достиг цели исследования. На основе мировых знаний в информационной базе человека ассоциация является процессом извлечения лексики извне. По данным АЭ мы можем обнаружить внешние когнитивно-психологические закономерности испытуемых и их ЯС. Когнитивная деятельность человека — это когнитивный процесс, который постоянно происходит

изнутри наружу (извлечение) и снаружи изнутри (открытие закономерностей). Семантический гештальт АП представляет собой один вид познания окружающей среды носителем данного языка. Он воплощает один или нескольких аспектов ЯС и тесно связан с отражением окружающей действительности, зафиксированной в этнолингвистическом и этнокультурном мировоззрении. По сравнению с «Русским ассоциативным словарем» можно узнать, что АП не является статичным, а изменяется. АП — это внешний вид ЯС. Результаты АЭ отражают непрерывный процесс семантической реконструкции лексики и обогащение ее психологического содержания. Что касается метода анализа АП, то это хорошая попытка проанализировать и исследовать ЯС.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / науч. ред. Р. А. Будагов. М.: Иностр. лит., 1955. 416 с.

<sup>2</sup> Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента / науч. ред. Н. В. Уфимцева. Х.: Ра-Каравелла, 2001. 320 с.

<sup>3</sup> Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / науч. ред. С. Г. Бархударов. М.: Наука, 1976. С. 111–112.

<sup>4</sup> Залевская А. А. Введение в психолингвистику / науч. ред. В. И. Бахмин. М.: РГГУ, 2007. С. 155.

<sup>5</sup> Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира: сб. статей / под ред. Н. В. Уфимцева. М.: ИЯ РАН, 2000. С. 191–206.

<sup>6</sup> Лурия А. Р. Язык и сознание / науч. ред. Е. Д. Хомская. М.: Моск. ун-та, 1979. С. 37.

<sup>7</sup> Черкасова Г. А. Квантитативные исследования ассоциативных словарей // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Сб. статей / Институт языкознания РАН. Калуга, КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2005. С. 240–244.

<sup>8</sup> Караулов Ю. Н., Черкасова Г. А., Уфимцева Н. В. и др. Русский ассоциативный словарь В 2 т. Т. 1. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов / под ред. Ю. Н. Караулова и др. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2002. С. 64–65.

<sup>9</sup> Там же.

**Gao Guocui**

*Northeast Normal University, China*

#### LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF RUSSIAN UNIVERSITIES STUDENTS FROM THE POINT OF VIEW OF THE ASSOCIATIVE FIELD “STRUGGLE”

The author argues that associative experiments, as one of the oldest methods of experimental psychology, are of particular importance for psycholinguistic research. The article presents an associative experiment on the word-stimulus “struggle” for 90 students from 23 specialties, including Regionalism, Economics, Russian language and literature, Chinese language, from 7 universities of Altai Region, Ural Region, Moscow, etc. On the basis of the associative field of stimulus the language consciousness of students of Russian universities is revealed.

*Keywords:* struggle; associative field; language consciousness.

Гранева Ирина Юрьевна,  
Наговицына Наталья Валерьевна

Национальный исследовательский  
Нижегородский государственный университет  
им. Н. И. Лобачевского, Россия

irina.graneva@mail.ru; nagov@list.ru

## ДИСКУРСИВНОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ МЕСТОИМЕНИЙ *МЫ* И *НАШИ* В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОЙ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ»

В работе представлены особенности речевой реализации местоимений *мы* и *наши* в контекстах употребления, ориентированных на языковое выражение концепта «патриотизм». Материалом исследования являются данные Национального корпуса русского языка. Показано, что контексты совместной встречаемости местоимений и лексем — репрезентантов данного концепта усиливают ряд когнитивных признаков концепта посредством актуализации субъективно-оценочного и эмоционально-экспрессивного потенциала концепта «патриотизм».

*Ключевые слова:* местоимения *мы* и *наши*; дискурсивное варьирование; концепт «патриотизм»; концептуальный анализ; лингвокультурологический подход; русский язык.

Лингвокультурологический подход к описанию социально-значимых концептов национальной культуры позволяет исследователю получить доступ к стоящим за словами и выражениями естественного языка этнически обусловленным форматам знания о мире, системе идеалов и ценностей, моделям отношения к миру и речеповеденческим установкам<sup>1</sup>. В этой связи можно вспомнить известное положение А. Вежбицкой, согласно которому наиболее важные культурные концепты кодируются именно в языке<sup>2</sup>. Все это в полной мере относится и к концепту «патриотизм», который является концептом, имеющим основополагающую духовную значимость для национального сознания каждого этноса.

Концепты как сложные и иерархически организованные лингвоментальные образования выражаются не какой-либо одной языковой единицей, а целым их набором<sup>3</sup>. В настоящем исследовании мы продемонстрируем возможность выражать культурно-значимую информацию посредством единиц не номинативного, а функционально-грамматического, дейктического типа — в частности личных и лично-притяжательных местоимений. В предыдущих исследованиях одного из авторов был выявлен существенный потенциал личных и притяжательных местоимений типа *мы* и *наши* репрезентировать ценностно окрашенные смыслы, связанные с актуализацией в дискурсе идеи «своего круга», общности людей и их единения на основе духовной близости<sup>4</sup>. Таким образом, уже на предварительном, эмпирическом этапе исследования можно постулировать связь нереперентных употреблений местоимений *мы* и *наши* с представлением о любви к Родине, к людям, ее населяющим, к ее истории и культуре, к традициям и обычаям, к национальному языку. Так, в интернете

популярны мемы, хэштеги, посты и слоганы, которые озаглавлены «*Мы, русские, за границей*» или «*Наши за границей*»: местоимения *мы* и *наши* в этих контекстах очерчивают идентичную область референции — ‘множество всех людей, принадлежащих к русскому этносу’.

В предыдущих исследованиях другого автора было выявлено 17 когнитивных признаков концепта «патриотизм»<sup>5</sup>, среди которых, в целях нашего исследования, нас интересуют когнитивные признаки, развивающие в дискурсе положительную или отрицательную оценочность, потому что именно оценочный потенциал лексем — репрезентантов указанного концепта усиливают местоимения *мы* и *наши*. Это когнитивные признаки, репрезентирующие позитивную оценочность: любовь к Родине как к месту рождения; привязанность / преданность к месту своего рождения, месту жительства; идентификация себя с другими членами своего народа; особое эмоционально значимое ощущение своей принадлежности к родному государству, гордость своим гражданством, языком, традициями и пр., — и отрицательную оценочность: (негат.-оценочн.) безудержное и беспричинное восхваление всего родного, исконного, своего, антиномичное истинному патриотизму, с точки зрения говорящего (в коллокации *квасной патриотизм*).

В дискурсной реализации местоимения *мы* и *наши* в контекстах совместной встречаемости с лексемами, объективирующими концепт «патриотизм», — прежде всего это лексема *патриот* — актуализируют разного рода субъективно-оценочные и эмоционально-экспрессивные смыслы, имплицитно заложенные в лексемах типа патриот за счет включения позиции адресата как бы «по умолчанию» в некий круг ценностей, которые тот облигаторно должен разделять вместе с говорящим. Об этом свидетельствуют разнообразные языковые данные, представленные в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ)<sup>6</sup>.

Так, для местоимения *мы* в контекстах совместной встречаемости с лексемой *патриот* характерен такой нереферентного употребления, который в наших исследованиях именовался как «ценностное», «идеологическое» *мы*. Такое *мы* часто встречается в официальных речах и обращениях глав государств, партий, общественных движений и пр., например, в политическом дискурсе В. В. Путина:

«Скажите, какие планируются действия для того, чтобы *мы, граждане России, увидели в милиции надежную опору и защиту*» (Стенограмма ‘Прямой линии’ Президента Российской Федерации Путина // Комсомольская правда, 2001.12.25).

*Мы* в подобных контекстах обозначает весь русский народ, который одновременно представлен как совокупный адресант и совокупный адресат таких выражений. При этом говорящий не только задает неопределенно большую референциальную область, потенциально включающую всех граждан страны: используя такое *мы*, он актуализует ценностно значимое представление об общности идеалов, морально-оценочных приоритетов, идеологических позиций говорящего и всех остальных жи-

телей государства. *Мы* здесь, таким образом, подразумевает не просто совокупность всех граждан страны, но совокупность всех тех, кто призван разделять идеалы и ценности народа, по которым люди и объединяются в нерасчлененную целостность<sup>7</sup>.

В Национальном корпусе русского языка зафиксировано множество подобных употреблений:

*«Но не только этим должны гордиться мы, патриоты своей Родины, вспоминая славное прошлое Казанской школы»* (Б. Арбузов. Казанская школа // «Химия и жизнь», 1967); *«И хотя со временем отношение к этому всему у нас поменялось, всё равно мы — патриоты, патриоты нашего города, нашей России»* (Галина Кокрякова. Уметь прощать // Известия, 2014.02.02); *«Нужен определенный пункт в Конституции, там должна быть заложена хотя бы базовая модель, потому что все мы патриоты своей страны»* (Алена Сивкова. Молодые «эсеры» предлагают дополнить Конституцию патриотизмом // Известия, 2013.11.08); *«Мы хотим быть лучше, мы живем в России и мы — патриоты»* (Виктория Иванова. Юрий Башмет: «Власть — тоже не черт рога-тый» // Известия, 2013.09.24).

Нетрудно видеть, что в подобных употреблении эксплицируется позитивно-оценочная составляющая таких когнитивных признаков концепта «патриотизм», как любовь к Родине как к месту рождения; привязанность / преданность к месту своего рождения, месту жительства; идентификация себя с другими членами своего народа; особое эмоционально значимое ощущение своей принадлежности к родному государству, гордость своим гражданством, языком, традициями и пр.

Такое *мы* часто выступает и в демагогических целях (особенно в политическом, медийном или рекламном типах дискурса), когда говорящий неправоммерно берет на себя ответственность выступать от лица целого народа, всей страны на том основании, что только люди его круга (партии, движения, вообще любой ингруппы) являются подлинными патриотами и подлинными носителями соответствующих ценностей. В таких случаях в зоне адресата навязывается ложная импликатура, что все те, кто не входит в нашу группу, по умолчанию не являются подлинными патриотами:

*«И на лицах Лакшина-Хитрова-Кондратовича каменное, единое: нет, мы вам больше не товарищи! Мы — патриоты и коммунисты»* (О, как трудно не уступить друзьям! (А. И. Солженицын. Бодался теленок с дубом (1967–1974)); *«„Не будет большим преувеличением сказать, что наскоки на православие сегодня уже мало чем отличаются от нападок на нас, патриотов, на всех, кому дороги и близки Россия, ее верования, традиции, обычаи“, — заключает Зюганов»* («Известия». Зюганов: «КПРФ всегда защищала интересы верующих» // Известия, 2012.07.20); *«Кроме нас, патриотов, людям больше не на кого надеяться...»* (Василий Устюжанин. Зюганов запретил продавать делегатам водку. В ответ они два дня крыли власть // Комсомольская правда, 2000.12.05).

С точки зрения коммуникативно-дискурсивного подхода в данных контекстах употребления говорящий словно прячет свою собственную точку зрения, растворяет ее в принадлежности к совокупному субъекту, обладающему повешенной авторитетностью (*мы* здесь автоматически равно *весь народ*). При этом адресат, помимо своей воли, вовлекается



в навязываемые ему установки и модальные рамки говорящего, которые он сам, может, и не разделяет, говорящий как бы навязывает адресату свою интерпретацию излагаемого, свои оценки лиц, объектов или событий. Такие употребления *мы* манипулируют общезначимыми ценностными представлениями об этнической общности людей.

Также следует отметить, что сильный эмоционально-экспрессивный потенциал такого «ценностного» *мы* может обуславливать дискурсную реализацию и несколько иного типа оценочной реакции на круг «своих ценностей», оценочность сложной природы, включающую ироническое остранение, снижение оценочного регистра и своего рода «отстройку» (по тем или иным причинам) от тех, кто разделяет наши ценности:

*Ах, скажите на милость, какие мы патриоты!..* (А. Е. Рекемчук. Мамонты (2006)).

Нетрудно видеть, что в таких случаях актуализируется уже негативно-оценочный признак концепта «патриотизм» — (негат.-оценочн.) ‘безудержное и беспричинное восхваление всего родного, исконного, своего, антиномичное истинному патриотизму, с точки зрения говорящего’ (в коллокации *квасной патриотизм*).

Подобные иронически-сниженные концепты вполне соответствуют такой национально-обусловленной ключевой речеповеденческой установке русской языковой картины мира, как негативная реакция на ложную претензию — т. е. на «пошлость»<sup>8</sup>. Особенно ярко этот тип негативной оценочности проявляется в контекстах совместной встречаемости лексемы *патриотизм* и лично-притяжательного местоимения *наши*. Ср. следующие примеры:

*«Наши патриоты-антикоммунисты или не желают, или неспособны понять этого»* (Дмитрий Ильин. Что нам делать с марксизмом? (2003) // «Наш современник», 2003.07.15); *«Чуть ли не все наши патриоты воспроизводят, пусть в более мягкой форме, „синдром Солженицына“»* (С. Г. Кара-Мурза. Антисоветский проект (2002)); *«Чем Урал хуже Японии?.. Пусть мне это объяснят наши патриоты!.. Вот каким изворотливым может быть сознание уязвленного артиста»* (Владимир Рецетгер. Ностальгия по Японии (2000)); *«Он один из главных авторов и энтузиастов проекта поворота сибирских рек, за что наши патриоты готовы разорвать его на куски»* (Владимир Войнович. Замысел (1999)); *«Наши патриоты могут играть на чувствах ущемления, говоря: «нас обижают», и на этой жалости и взывании к справедливости покупают свой электротрат»* (Отношение россиян к Михайлу Касьянову ухудшилось // Известия, 2005.12.23).

Такая острающая ценностная позиция в письменной речи может маркироваться так называемыми «ироническими кавычками»:

*«Наши „патриоты“ не оригинальны. Более того, их теории, вообще говоря, даже заимствованы на Западе»* (Маргелов Михаил, председатель Комитета по международным делам Совета Федерации. Можно ли захлопнуть окно в Европу? // Труд-7, 2005.07.06); *«Но чего я никогда не мог принять у иных из наших „патриотов“ — и, может быть, как раз из-за своего отца и своего личного внутреннего опыта, — так это попыток скрестить русскую идею с коммунизмом и оправдать советский строй»* (Неверов Александр, член жюри конкурса. Душа — материал хрупкий // Труд-7, 2006.03.31).



В целом проанализированный материал еще раз показал, что концепт «патриотизм» восходит, по сути, к древнейшей архетипической культурной и ценностной оппозиции *свое — чужое*, и это его свойство как раз и актуализуется в дискурсивном варьировании местоимений *мы* и *наши* в нереферентном употреблении. С другой стороны, указанные местоимения, как никакие иные единицы и категории языка, наиболее оптимальным образом подходят для языкового выражения ценностного потенциала указанного концепта, потому что сами, по мнению Ю. С. Степанова, восходят к мифоориентированным лингвокогнитивным моделям категоризации мира: концепт ‘мир’ через посредство концепта ‘порядок, устроенность, лад’ ассоциативно связывается с обобщенными понятиями ‘мы’ и ‘наши’, которые, в свою очередь, служат для маркирования идеи «своего» как антитезы «чужому», враждебному<sup>9</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Радбиль Т. Б. Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. М.: Издательский дом ЯСК, 2017. 592 с.

<sup>2</sup> Везбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. / Отв. ред. М. А. Кронгауз; вступ. ст. Е. В. Падучевой. М.: Русские словари, 1997. 416 с.

<sup>3</sup> Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета. 4 изд., стереотип. М.: Флинта; Наука, 2016. 328 с.

<sup>4</sup> Гранева И. Ю. Местоимения *мы*, *вы* и *наши* в различных коммуникативных стратегиях // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2015. № 2 (2). С. 371–375.

<sup>5</sup> Наговицына Н. В. Смысловое наполнение и семантический объем концепта «патриотизм» в русском языке (по данным лексикографических источников) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2018. № 3. С. 156–160.

<sup>6</sup> Национальный корпус русского языка (НКРЯ). URL: <http://www.ruscorpora.ru>

<sup>7</sup> Гранева И. Ю. Местоимение *мы* в современном русском языке: коммуникативно-прагматический подход: дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2010. 197 с.

<sup>8</sup> Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.

<sup>9</sup> Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.

Graneva I. Yu., Nagovitsyna N. V.

Lobachevsky National Research State University of Nizhni Novgorod, Russia

#### DISCURSIVE VARIATIONS OF THE PRONOUNS “WE” AND “OURS” IN THE CONTEXT OF LANGUAGE OBJECTIFICATION OF THE CONCEPT ‘PATRIOTISM’

The paper presents peculiarities of speech realization of the pronouns “*we*” and “*ours*” in the usage contexts oriented towards language objectification of the concept ‘patriotism’. The material of the study is the data of Russian national Corpus and the authors’ internet-monitoring. The study shows that contexts of joint occurrence of the pronouns and the lexemes — representatives of this concept strengthen some of the cognitive components of the concept through actualization of subjective-evaluative and emotional-expressive potentiality of the concept ‘patriotism’.

**Keywords:** Russian pronouns “*we*” and “*ours*”; discursive variation, ‘patriotism’ concept; conceptual analysis; linguoculturological approach; Russian language.

**ИСТОРИЧЕСКИЙ НАРРАТИВ  
В РУСЛЕ СОВРЕМЕННОГО  
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕТРА ВЕЛИКОГО  
И ЕГО ПРАВЛЕНИЯ)**

Осваивая и изучая иностранный язык, реципиент встречается с проблематикой освоения исторических реалий и перцепции исторического нарратива, который его в упрощённой степени знакомит с историей страны носителей языка. В статье обсуждается суть исторической наррации, способ её построения при помощи средств языка, тропов и фигур речи. Анализируются документально-публицистические тексты исторического нарратива посредством лингвокультурологического анализа.

*Ключевые слова:* русский язык; исторический нарратив; лингвокультурология; прецедентность; дискурс.

Прошлое всегда находит отражение у современников — опыт прошлого должен учить, воспитывать, вести к размышлениям. Элементы прошлого, мышления о прошлом, получаем как часть культурного фона нашего бытия вместе с изучением родного языка. На пути в иностранный язык повторяется тот же самый маршрут, но уже осложнённый *знаками языкового движения* или *путевыми заметками родного языка*, мышления на родном языке. По словам Ролана Барта «любая история, может быть только историей культуры, и существование любого исторического факта может быть только «лингвистическим существованием»<sup>1</sup>.

Уже несколько лет уделяем внимание проблематике исторической наррации на широком текстуально — дискурсивном уровне, в жанровой разрозненности, но в основном в разноуровневых текстах из области публицистики, литературы и аудио-визуальной документалистики, при этом вообще не исключая сугубо исторические произведения. Обобщая тенденции развития теории дискурса, наррации — нарратива, текста, языковых средств, исторического повествования, лингвокультурологических концепций мы стремились показать какие особенности носит, какую форму имеет и что передаёт историческое повествование в русскоговорящей среде. Одновременно с этим мы стремились хотя бы коснуться ответа на самый сложный вопрос «как задумывается, как мыслится и как в языке виднеется» *историческая интрига*, что можно из неё извлечь, возможно ли её однопланово понять. Поль Рикёр справедливо выдвигал факт, что «понять историю — значит понять одновременно язык «действий» („faire“) и культурную традицию, из которой проистекает типология интриг»<sup>2</sup>.

Само слово *narrativus* происходит от латинского *narrare* — языковой акт, то есть вербальное изложение. Сама глагольная форма *nāro, narrāvī, narrāre* означает рассказывать, сообщать, извещать, уведомлять, повествовать. На связь повествования со знанием указывает также этимология термина «нарратив» (*narrare*), который связан с латинским «*gnaro, gnarus — gnarumfacere*» — знающий, эксперт, осведомленный в чем-либо (*gnāritās, gnārātis /gnarus/* — знание, знакомство; прилагательное *gnārus, a, um* — сведущий, знающий, знакомый а также известный)<sup>3</sup>. Вместе с тем, внимание к «нарративу» в науке и образовании становится способом критики и преодоления традиционных представлений о научной теории и рациональности, и переосмысления конститутивных, структурных характеристик отдельных типовреальности. В принципе, исторический нарратив можно рассматривать как определённое повествование, рассказ, от лица его продуцента (рассказчика, писателя), которое излагает без тщательного критического сравнения фактов. Он как бы представляет личное, то есть субъективное послание, которое выражено в форме претензии на связной рассказ или дискурсивную интеракцию.

Наше исследование мы стремились вести в смысле констатации английского историка Стивена Гринблатта, что «мир полон текстов, большая часть которых непонятна вне их исторических контекстов»<sup>4</sup>. Нас интересует динамичность проявления исторических символов в языке и его вариации в дискурсе. Мы не анализируем стиль историков, а исторический факт (символ, событие, прецедентное имя и проч.), отражённые в «вульгаризованной» области интерпретации истории, которую бы так наверное назвали профессиональные историки, то есть в литературе, в публицистике и документальном фильме. Хотя самыми типичными формами нарратива являются легенды, исторические трактаты, летописи и хроники, по крайней мере также литургические, культовые и художественные тексты, в современности, в современном состоянии представлений об истории, исторический нарратив как бы дожил под видом публицистической презентации. Очень важен также факт презентации исторического нарратива в виртуальном мире, в мире компьютерных игр, форумов и социальных сетей. Как выразился анонимный виртуальный голос, сами публицисты удобны для развлекающихся нарративом, ведьони являются комедиантами нарратива вообще, а исторического в частности, способны на одном и том же его отрезке менять личину от кумира истины до негодного шута.

По словам уже цитируемого Р. Барта, исторический дискурс, его нарративная сторона, непосредственно участвует в создании и поддержании так называемого эффекта реальности. Также, «лингвистический поворот» в нарративизме причиняет, что данный дискурс непосредственно вовлечён в утверждение идеологической иллюзии, возможности обнаружения реального мира, наличествующего в разнообразных рефе-

рентах, с которыми якобы тождественны означаемые<sup>5</sup>. Для нас важно, чтобы находили правильные коннотации, так как история — это не учительница, а надзирательница: она ничему не учит, но сурово наказывает за незнание уроков.

Ниже мы рассмотрим некоторые особенности исторической наррации, исторического повествования о временах Петра Первого, его правлении, личности и вообще об историческом периоде, которые при помощи языковых средств создают его коннотативную картину. Мы изучали и проанализировали публицистические, документалистические, художественные и сугубо исторические тексты исторической наррации<sup>6</sup>.

Очень важным во всех является наличие субъективизма и непрерывного сравнения прошлого с настоящим. Авторы документально-публицистического жанра приводят цитату из Ключевского *«Преображенское — ставшее станционным двором на пути к Петербургу»*, откуда по Язуе *«две версты до Немецкой слободы, т. е. не рукой, а веслом подать»*. *Немецкая слобода* далее рисуется *«заграницей»* — *«тлетворным влиянием Запада»* или *«диковинным миром»* и, в конце концов, более примиримо, *«Европой на Язуе»*. Когда Пётр за границей с Великим Посольством, то снова *vice versa*, поведение Петра такое, будтобы *«ему Европа как «большая Немецкая слобода»*. Практически целым таким повествованием красной нитью тянется дихотомическое противостояние и метафорическое моделирование концептуального противостояния «МЫ» и «ОНИ», «СВОИ» и «Чужие», «былое» и «современное»: *«именно в Голландии царя где-то подменили»*, *«насильственное введение Европы в русскую жизнь»*, *«рвануть за все вперед уходящей Европой»*, *«самый рьяный западник на престоле»*<sup>7</sup>.

Создавая образ Петра, авторы часто прибегают к широко известным клише, цитатам из произведений историков, воспоминаниям современников. Не стремились к художественному экстремизму типа известных, строго грубых характеристик Б. Пильняка<sup>8</sup> или А. Толстого<sup>9</sup>, на которые показывает известный историк «старой школы» С. Ф. Платонов<sup>10</sup>. Мы сравнивали заключения и рассуждения авторов с произведениями некоторых известных историков, например, Schuyler 1884<sup>11</sup>, Massie 2006<sup>12</sup>, Молчанов 1986<sup>13</sup>, Павленко 1976<sup>14</sup>, Тарле 1949<sup>15</sup>, Анисимов 1989<sup>16</sup> и др. Например, авторы передачи Российская Империя назвали отделения серии о Петре известными «заголовками»: Великое Посольство в Англии и в Голландии, Утро стрелецкой казни, Демидовские заводы и создание войска, Основание Санкт-Петербурга, Полтавская битва и Прутский поход, Заговор царевича Алексея, Новый алфавит и новое летосчисление, Смерть императора и основание династической усыпальницы и т. д., в которых раскрывается прецедентное имя и поле Петра Первого, содержание и сюжеты которых «играют» лингвокультурами.

Мы нашли и содержательные неточности, например, словутая встреча или точно «*Свидание Софии Шарлотты, королевы Прусской, и матери её с Петром Великим*», которая состоялась не в Пруссии, как материал подает автор документалистического и публицистического исторического нарратива, а в Нижней Саксонии, в городке Коппенбюгге (Корпенbrügge). Именно там «*танцую съ нами, они сочли корсеты наши рёбрами, и царь сказалъ с удивленіемъ, что кости у Немецкихъ Дамъ очень жёстки*»<sup>17</sup>. Последнее словосочетание стало в определённых кругах прецедентным высказыванием. Заключение Софии-Шарлотты также определило взгляд на Петровский «имидж» за границей — автор говорит «*Две Мальвины* /если намёк на «буратиновскую» Мальвину Толстого, то это девочки с голубымиволосами и фарфоровойголовой, самакротость, непосредственность и мягкость/ *тристо лет назад* воскликнули: «*Несносный мальчик!*»... и с тех пор ничего лучшего не придумаешь» — «*Это государь очень добрый и очень злой, у него характер — совершенно характер его страны*»<sup>18</sup>.

Пребывание в Западной Европе характеризуется как «*стажировка с погружением*», на которой Пётр произносит «*Я бы предпочёл быть английским адмиралом, нежели русским царём*», но всё-таки царь критически признаёт «*Иное за недосугом, иное за отлукою, а иное за Хмельницким не справить!*». Разумеется Хмельницким «любовно Пётр называет пьянство».

Интересные также символические сравнения, метонимика и метафора, которую автор нарратива приводит и одновременно толкует в своём тексте (дискурсе):

- *взятие Нотебурга* (Nöteborg, Nöte — *орех*, borg — *город, крепость*; по-русски город звали *Орешек, Орехов*) в 1702 г.: «Зело жесток тот орех был, но все же счастливо разгрызён» (в письмах Петра Андрею Винниусу точно: *Правда, что зело жесток сей орех был, однака ж, слава Богу, счастливо разгрызен... Артиллерия наша зело чудесно дело свое исправила.*)<sup>19</sup>. Показательна при этом и предусмотрительность царя «городу не вернул прежнее русское название, а назвал другим иностранным словом — *Шлиссельбург* (Schlüsselburg)». В народе этот город окрестили как Шлюшин или Шлюсенбург, но одно знали все — это «*город — ключ*», «*ключ к морю*».
- *Петербург — столица — сердце в мизинце* (известное высказывание Дени Дидро: «Столица на границе государства — как сердце в мизинце: кровообращение становится трудным, а даже маленькая рана — смертельна!»); *Петербург — столица сначала кочующая*, она там, где находится Пётр.; «*северная столица начинается с каторги*»; Над строительством столицы изречение (аллюзия) и кадр из Фильма Пётр Первый 1937 г.: «– *Мрум? — Мрум!*»<sup>20</sup>.

Типичным для соединения временной и содержательной оси, настоящего и прошлого, является описание так называемого «Петровского капитализма» — «*Пётр отдаёт госсобственность*» — «*Империя* проввернула важнейшую *сделку по приватизации*» и Пётр таким образом «*феодал с государственным кнутом*», Пётр *делит Россию* на «*субъ-*

екты Империи» и Пётр — ещё и *первый русский курортник* — с него началось это барское обыкновение «выезжать на воды». Никита Демидович Антуфьев (Антюфеев), названный Петром Никитой Демидовым — «*первый олигарх Империи*», Демидов — «Хозяин Урала», и проч.<sup>21</sup>

На примере «*Дела Царевича Алексея*» другие намёки и связь с недавним прошлым, всё сказано почти социалистической лексикой и пафосом: «Наследник престола просит *политического убежища на Западе*»; «Возвращение царевича Алексея из-за границы Толстым — это *первая в истории России спецоперация за границей*»; Толстой — «*первый русский с холодной головой, горячим сердцем и чистыми руками*», т. е. «чекист» с чем связано и учреждение знаменитой тайной канцелярии — *первой настоящей спецслужбы России*».

Подводя итог нашему анализу, надо в первую очередь подчеркнуть, что определенная нами «культурология истории» в документальных жанрах и СМИ при помощи лингвокультурологией описываемых прецедентных имён и их полей, как и создаваемых констант и концептов культуры в исторических нарративах, кодирует языковую картину мира до такой степени, что реципиент должен обладать незаурядными фоновыми знаниями, помогающими ему разобраться в такой палитре исторического нарратива, в которой краски не редко преднамеренно и сознательно сгущаются или, наоборот, разбавляются.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Барт Р. Избранные произведения. Семиотика. Поэтика. М.: Прогресс» 1994, С. 108.

<sup>2</sup> Рикёр П. Память, история, забвение. М.: Изд. гум. лит., 2004.

<sup>3</sup> Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М.: Русский язык, С. 458.

<sup>4</sup> Greenblat S. Culture. Critical Terms for Literary study / ed. by Frank Lentricchia and Thomas McLaughlin. Chicago; London: The University of Chicago Press. 1990, С. 227

<sup>5</sup> Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. Трактаты, статьи, эссе. М.: Изд-во Московского ун-та, 1987.

<sup>6</sup> Российская Империя (РИ 2001). Проект Леонида Парфенова, посвященный 300-летию основания Империи и Санкт-Петербурга. Телекомпания «НТВ» 2001–2003; Русские цари — Петр I (РЦ 2001). Автор сценария: И. Курукин. ООО «БС» / BergSound 2001; Пётр Великий (ПВ 1989). Автор сценария: И. Свердлова. Леннаучфильм 1989, по заказу Гостелерадио СССР 1981; Пётр I — Первый император России (ППИР 2000). Автор сценария: Л. Фишель и колл. Видеостудия «Кварт» 2000; Романовы — Царское дело. Фильм 2. Вперёд к великой империи (РЦД 2013). Автор сценария: Е. Чавчавадзе. Россия ВГТРК 2013; «Пётр и Пётр» (ПП 2011). По взглядам Н. Левашова и С. Левашовой. Студия «Атакин» 2013.

<sup>7</sup> РИ 2001, Петр I. Ч.1; РЦ 2001; ПВ 1989

<sup>8</sup> Pilnyak B. Его Величество Kneeb Piter Komandor. Letchworth, Hert: Preideaux Press, 1979.

<sup>9</sup> Толстой А.: День Петра. М., 1918.

<sup>10</sup> Платонов С. Ф. Петр Первый. СПб.; М.: «Общество Вира-М», 2005. (audiobook).

<sup>11</sup> Schuyler E. Peter the Great. Vol. 2. „Charles Schribner’s Sons“. New York, 1884. P. 286

<sup>12</sup> Massie R. K. Petr Veliky. Život a svět. Praha: Beta, 2006; Масс Р. К. Петр Великий: В 3 т. Смоленск: Русич, 1996.

<sup>13</sup> Молчанов Н. Н. Дипломатия Петра Первого. М.: Международные отношения, 1986.

<sup>14</sup> Павленко Н. Петр Первый. М.: Молодая гвардия, 1976. («ЖЗЛ», Вып. 592.)

<sup>15</sup> Тарле Е. В. Русский флот и внешняя политика Петра I. М.; СПб.: «Военное издательство мин-ва воор. сил СССР», 1949.

<sup>16</sup> Анисимов Е. В. Время Петровских реформ. Л.: Лениздат, 1989.

<sup>17</sup> Воспоминания Софии Шарлотты — «Свидание Софии Шарлотты, королевы Прусской, и матери ее с Петром Великим» // Вестник Европы. Ч. 10. № 14. 1803. С. 86–93, С. 92.; Schuyler 1884, С. 286–287.

<sup>18</sup> РИ, Петр I. Ч. 1.

<sup>19</sup> Къ Андрею Андреевичу Виніусу (1702 октября 13) // Письма и Бумаги Императора Петра Великаго. Том второй (1702–1703). С.-Петербург. Государственная Типография. 1889, С. 92.

<sup>20</sup> ПШИР 200 и РИ 2001, Петр I. Ч. 2.

<sup>21</sup> По РИ 2001, Петр I. Ч. 2.; ПВ 1989.

**Guzi L.**

*Prešov University in Prešov, Slovakia*

### **HISTORICAL NARRATIVE IN LINE WITH MODERN LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS: ON THE MATERIAL OF HISTORICAL PERSONALITY OF PETER THE GREAT AND HIS REIGN**

The author argues that studying and cultivating a foreign language, the recipient meets with the problems of mastering the historical realities and perception of the historical narrative, which introduces him to a simplified degree with the native speakers' country history. The article focuses on the essence of historical narration, the method of its construction by means of language, tropes and figures of speech. Documentary and journalistic texts of historical narrative are analysed by means of linguistic and cultural analysis.

*Keywords:* Russian language; historical narrative; linguoculturology; precedence; discourse.



## ЭМОТИВНЫЙ СМЫСЛ «СТРАДАНИЕ» В ТЕКСТОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ С. ДОВЛАТОВА

Данная работа посвящена анализу эмотивного содержания цикла рассказов С. Довлатова «Чемодан». В тексте доминируют такие категории эмотивной лексики, как *Любовь — Неприязнь, Интерес — Равнодушие, Спокойствие — Беспокойство, Счастье — Несчастье, Доброта — Жестокость, Радость — Грусть, Смелость — Страх*. Особое наше внимание уделяется самой объемной группе «страдание», составляющей категорию *Счастье — Несчастье*. Анализ показал, что для исследуемых текстов характерно активное описание эмоциональных состояний и качества, образность и оценочность в изображении эмоции, ее сопряжение с другими эмоциями, что в целом характеризует эмотивное содержание текста на уровне персонажа и автора.

*Ключевые слова:* эмотивный смысл; текстовое функционирование; страдание; С. Довлатов.

Изучение языкового воплощения эмоций остается актуальным в современной лингвистике. Интересным и информативным представляется текстовый подход, который открывает нам авторскую картину эмоций. В нашей работе для анализа эмотивного содержания был взят цикл рассказов С. Довлатова «Чемодан»<sup>1</sup>, для которого характерно обилие и разнообразие эмоций. Анализ лексического состава данного произведения показал, что в тексте доминируют такие категории эмотивной лексики, как *Любовь — Неприязнь* (168 единиц), *Интерес — Равнодушие* (157), *Спокойствие — Беспокойство* (97), *Счастье — Несчастье* (84), *Доброта — Жестокость* (82), *Радость — Грусть* (80), *Смелость — Страх* (77). Для нас особый интерес представляет категория полярных эмоций *Счастье — Несчастье*. Согласно анализируемым текстам, в данной категории преобладают негативные эмоции над положительными, что характеризует особенности изображения эмоций в рассматриваемых текстах.

Так, эмоции *Счастье — Несчастье* обозначаются эмотивной лексикой группы «счастье» (*счастливый, радостный; счастье*), «удовольствие» (*довольный; сиять от удовольствия; блаженство, чувство глубокого удовлетворения*), «неудача» (*несчастный, злополучный*), «недовольство» (*недовольный; возмутиться, поморщиться, хмурить брови, дерзить, роптать; негодование*), «горе» (*печальный, тяжкий, горький; сокрушаться; горе, скорбный вид*), «страдание» (*мрачный, тяжкий, измученный, ранимый, страдальческий, невыносимый; страдать, терпеть, утомиться, угнетать, изнывать, умирать, погибать, испытывать болезненное волнение, испытать взаимное разочарова-*

Работа выполнена при финансовой поддержке MOST (Министерства науки и технологий, Тайвань), проект 105-2923-H-004-001-MY3

ние, довести человека; мука, мучение, тяжкое бремя, утомленный вид, странное мучительное отношение; мрачно). Как видим из перечисленных лексем, преобладают прилагательные, что обусловлено активным описанием в рассматриваемых текстах эмоциональных состояний и качества, связанных с чувством страдания.

Далее наше внимание уделяется анализу самой объемной группы «страдание», (40 словоупотреблений в анализируемых текстах), составляющей категорию *Счастье — Несчастье*.

Страдание как физическая боль или нравственное переживание может быть вызвано внутренними или внешними причинами. Читаем описание чувства физического страдания:

*Оба были мастерами своего дела и, разумеется, горькими пьяницами. При этом Лихачев выпивал ежедневно, а Цыпин страдал хроническими запоями (НП<sup>2</sup>). В итоге Шлиппенбах гонял меня раз семь. Я страшно утомился (ШП).*

Внутренней причиной душевного переживания могут служить долгие тяжелые раздумья:

*Он часами молчал, а затем вдруг произносил короткие и совершенно неожиданные речи. Его монологи были продолжением тяжких внутренних раздумий (НП).*

В качестве внешних факторов чувства страдания может выступать человек, а также алкоголь, изменяющий душевное состояние человека:

*— Ну и мрачные физиономии! Ты к ним приставал? (КФН) Чурилин опьянел внезапно. Я даже не заметил, как это произошло. Он вдруг стал мрачным и затих (ФР).*

Эмотивный смысл ‘страдание’ репрезентируется лексемами *мрачно, мрачный, утомленный* при изображении проявления эмоций в речи:

*Чурилин еще раз заглянул в бумажку и мрачно произнес: — Чем мы хуже регулярной армии? (ФР);*

в выражении лица:

*Фред выглядел рассеянным и мрачным (КФН). Майор заговорил. Резкий голос не соответствовал его утомленному виду (ПДК).*

Нередко наблюдается у героев Довлатова чувство страдания, смешанное с другими эмоциями. Так, страдание может сопрягаться с волнением, печалью, растерянностью:

*Но я почему-то испытывал болезненное волнение. Мне было трудно сосредоточиться, чтобы уяснить его причины (ПР). На другой — шестилетняя девочка обнимала самодельную куклу. Вид у обеих был печальный и растерянный (ПР).*

Прилагательное *страдальческий*, характеризующее улыбку, указывает на ситуацию, которая не позволяет человеку адекватно выразить свою эмоцию:

*А я наблюдал за мэрмом. Что-то беспокоило его. Томило. Заставляло хмуриться и напрягаться. Временами по его лицу бродила страдальческая улыбка (НП).*

Описанию чувства страдания часто сопутствуют слова со значением ‘терпение’, т. е. ‘безропотное перенесение страдания’. Читаем фрагмент о лечении тромбофлебита героини народным средством, запах которого заставлял окружающих терпеть:

*На беду окружающих, это средство подействовало. До самого ареста Луиза Генриховна распространяла невыносимый запах. Мы это, конечно, терпели, но Черкасовы оказались людьми более изысканными. Маме было сказано, что присутствие Луизы Генриховны нежелательно (КФЛ).*

В другом примере читаем о перенесении страданий у героя:

*С детства я готов терпеть все, что угодно, лишь бы избежать ненужных хлопот... (ПР)*

Эмотивный смысл ‘страдание’ может обнаруживаться в синтаксической конструкции:

*— Раиса отравилась. Съела три коробки нембутала. — Так, — говорю, — ясно. Довели человека!.. (ЗШ)*

Для рассказов С. Довлатова характерны также образные и экспрессивные средства изображения эмоций. Например, состояние страдания сравнивается с животными:

*— и здесь-то жизнь собачья... (ПДК) На обложке была крупно выведена моя фамилия. Я не отрываясь глядел на эту папку. Я испытывал то, что почувствовала бы, допустим, свинья в мясном отделе гастронома. (ПДК);*

со смертью:

*Чурилин подошел еще на шаг и быстро заговорил: — Серега, погибаю, испекся! В четверг товарищеский суд! (ФР) Сколько же, думаю, таких ларьков по всей России? Сколько людей ежедневно умирает и рождается заново? (ШП);*

с физической нагрузкой:

*Все мои друзья изнывали под бременем гениальности. Все они называли себя гениями. А вот назвать себя писателем оказалось труднее (КФЛ). Например, она считала деньги тяжким бременем. Она говорила маме: — Какая ты счастливая, Нора! Твоему Сереже ириску протянешь, он доволен. А мой оболтус любит только шоколад... (КФЛ)*

Следует отметить, что в приведенных выше примерах наблюдается активное употребление эмоциональных оценок. См. примеры со следующими словосочетаниями: *выглядеть мрачным, собачья жизнь, тяжкое бремя, тяжкие внутренние раздумья, невыносимый запах.*

Пространство художественного текста состоит из двух основных структур — образа автора и образа персонажа. Эмотивное содержание текста, таким образом, должно быть рассмотрено с точки зрения данных

категорий. Как отмечает Л. Г. Бабенко, «(ч)увства, которые автор приписывает персонажу, предстают в тексте как объективно существующие в действительности (диктальные), а чувства, испытываемые автором и выражаемые им, имеют субъективную окраску (модальные)»<sup>3</sup>. Таким образом, целостное эмотивное содержание текста предполагает «обязательную интерпретацию мира человеческих эмоций (уровень персонажа) и оценку этого мира с позиции автора с целью воздействия на этот мир, преобразования его»<sup>4</sup>.

В рассказах С. Довлатова эмотивный смысл «страдание» также может быть выявлен в структуре образа персонажа и образа автора. Интерпретация мира человеческих эмоций на уровне персонажа воплощается в рассуждениях персонажа:

*Меня угнетали торчащие из-под халата ноги. У нас в роду это самая маловыразительная часть тела. Да и халат был в пятнах (ПР). И вот Раиса отравилась. Целый день все ходили мрачные и торжественные. (ЗШ); в репликах персонажа: Приличные знакомые мне говорили: — Не обижайся, ты распространяешь вокруг себя ужасное беспокойство (КФЛ);*

во внутренней речи:

*Приближаясь к толпе, я испытывал страх. Ради чего я на все это согласился? Что скажу этим людям — измученным, хмурым, полубезумным? Кому нужен весь этот глупый маскарад?!.. (ШП)*

Что касается образа автора, то с авторской позиции интенциональные эмотивные смыслы выражаются во внутренней речи персонажа:

*Самое ужасное для пьяницы — очнуться на больничной койке. Еще не окончательно проснувшись, ты бормочешь: — Все! Завязываю! Навсегда завязываю! Больше — ни единой капли! (ОР);*

в ремарке:

*— Не будь циником. Водка — это святое. С печальной укоризной он добавил: — К таким вещам надо относиться более или менее серьезно... (ЗШ).*

В приведенных фрагментах через голос персонажа передается авторская интенция. Авторская оценка может проявляться также в описании портрета персонажа:

*Фред выглядел рассеянным и мрачным (КФН).*

Таким образом, характерной спецификой эмотивного смысла 'страдание' в текстах Довлатова являются активное описание эмоциональных состояний и качества, образность и -оценочность в изображении данной эмоции, ее сопряжение с другими эмоциями, что в целом характеризует эмотивное содержание текста на уровне персонажа и автора.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Довлатов С. Собрание сочинений: В 3 т. Т.2 / сост. А. Арьев. СПб.: Лимбус-Пресс, 1993. 384 с.

<sup>2</sup> Здесь и далее: КФН — Креповые финские носки; НП — Номенклатурные полуботинки; ПДК — Приличный двубортный костюм; ОР — Офицерский ремень; ПР — Поплиновая рубашка; ЗШ — Зимняя шапка; ШП — Шоферские перчатки.

<sup>3</sup> *Бабенко Л. Г.* Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа: Учебник для вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. С. 203.

<sup>4</sup> Там же. С. 204.

**Yeh H. L.**

*National Chengchi University, Taiwan*

#### **EMOTIONAL MEANING “SUFFERING” IN SERGUEI DOVLATOV’S WORK**

The paper aims to investigate the emotion content of Serguei Dovlatov’s short-story collection “The Suitcase”, and proves that the most frequent emotional words in these stories were grouped into the following categories: *Affection—Dislike, Interest—Indifference, Calm—Anxiety, Happiness—Unhappiness, Kindness—Cruelty, Joy—Sadness, Courage—Fear*. Focusing on the most frequent group “suffering” under the category *Happiness—Unhappiness*, the author discovers the following features of Dovlatov’s work: a tendency for description of emotion states and emotion quality, a preference for metaphorical expressions and emotional judgments, the co-occurrence of “suffering” with other emotions, which as a whole features the emotion content both from the position of the character and the writer.

*Keywords:* emotional meaning; textual functioning; suffering; Serguei Dovlatov.

**Жаналина Лаззат Кабылдашевна**

*Казахский университет  
международных отношений и мировых языков  
имени Абылай хана, Казахстан*

zhanalina@gmail.com

**Иванова Мария Валерьевна**

*Литературный институт им. А. М. Горького, Россия*

g-vinograd@mail.ru

## **МЕТАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ О ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ**

Статья посвящена рассмотрению языкового сознания, которое исследуется как знание о знаниях в рамках интегративной парадигмы как металингвистики и в рамках нового направления когнитивной лингвистики — теории языкового сознания как интегративной лингвистики, ментальный объект, которой проявляет свою реальность в связи с языком. Интегративный лингвистический подход выявляет некоторые особенности языкового сознания в русском и казахском языках.

*Ключевые слова:* языковое сознание; ассоциативное поле; формальные реакции; когнитивные реакции.

Активная разработка когнитивных направлений, расширяющая объект современной лингвистики, проявилась и в ее обращении к языковому сознанию (ЯС), которое происходит под лозунгами интегративности и междисциплинарности.

Займствование ЯС представляет один из результатов длительного и плодотворного «содружества» лингвистики с психолингвистикой и психологией. Вместе с ними она выходит на новые горизонты, на новые аспекты языка в его естественном, реальном существовании, неотделимом от человека. Наряду с антропоцентричностью понимание ЯС характеризуется лингвоцентричностью за счет применения к его анализу лингвистического инструментария.

К основным положениям о ЯС, которые обобщают и интегрируют данные разных дисциплин в металингвистику как теорию познания языка и релевантны для лингвистики, для знаний о языке, относятся следующие.

1. Источники сознания — бытие, человек с его механизмами познания. Они делают сознание полиаспектным, а также интерпсихическим, интересубъективным. По носителю сознание может быть индивидуальным и надындивидуальным<sup>1</sup>.

2. Сущность ЯС представляет его квалификация как психической деятельности<sup>2</sup> и как картины мира, внутренней модели внешнего мира<sup>3</sup>.

3. ЯС как участник соотношения «язык и мышление» является языковым (речевым) мышлением, которое представляет психологическую

базу речевой деятельности и оперирует знаниями при производстве и восприятии сообщений<sup>4</sup>. При этом ЯС включается в качестве компонента или в коммуникативную деятельность, или в когнитивное сознание. И. А. Стернин разграничивает, с одной стороны, языковое сознание, входящее в когнитивное сознание, которое выступает как метаязыковое знание, а с другой — коммуникативное сознание как коммуникативное знание<sup>5</sup>.

4. Структура сознания расчленяется разными линиями и ступенями обобщения. На высшей ступени сознание обнаруживает двойственность. Линии образуют два слоя и две составляющие. Слои выделяются по источникам — рефлексивный и бытийный источники. С линией слоев пересекается линия составляющих сознания, фиксирующих способы порождения сознания — психический (умственный) и перцептивный (чувственный) образы<sup>6</sup>.

5. ЯС моделируется в виде ассоциативного тезауруса, который организуется как сеть вербальных и невербальных значений, входящих в национально-культурную картину мира<sup>7</sup>.

6. Типология ЯС демонстрирует его многогранность. По соотносительности со значением различают непосредственный и опосредованный через значение (язык) типы сознания. Непосредственные типы в соответствии со своими источниками содержат умственные знания и чувственные знания; по вербальным и невербальным формам существования — орудийно-предметное, языковое/речевое, кинесико-проксематическое и семиотическое сознание; по разным аспектам вербальных форм выделяются языковое сознание, коммуникативное сознание, когнитивное сознание, метаязыковое сознание, дискурсивное сознание»; по компонентам — сенсорно-рецептивное, логико-понятийное, эмоционально-оценочное, ценностно-нравственные составляющие; по предмету мыслительной деятельности (сфере приложения сознания) различают политическое, научное, религиозное, экологическое, бытовое, классовое, эстетическое, экономическое и др. сознание; по принадлежности субъекту сознания (индивидууму, обществу) различаются личное, гендерное, возрастное, социальное (профессиональное, гуманитарное, техническое правовое, моральное, религиозное, философское и эстетическое), общественное, групповое и т. д. сознание; по степени сформированности — развитое и неразвитое сознание; по принципу / мировоззрению, лежащему в основе сознания, — глобальное, демократическое, консервативное, прогрессивное, реакционное и т. д. сознание; по обеспечиваемому сознанием навыку, виду творческой деятельности — креативное, техническое, эвристическое, художественное сознание; по способу получения — научное, обыденное сознание; по культурно-языковой основе — внутрикультурное и межкультурное и т. д.<sup>8</sup>

По способам передачи различаются лингвистические и нелингвистические элементы сознания<sup>9</sup>. Первые заключены в знаки естественно-



го языка, вторые представлены в ментальных знаках — репрезентациях знаков естественного языка в индивидуальном сознании. При этом естественный знак обладает значением, стабильным, устойчивым, понятным всем носителям этого языка, соответствующий же ментальный знак обладает индивидуальными смыслами, имеющими пристрастную природу и связанными с отношением, оценкой, индивидуальной трансформацией.

7. Наибольшая лингвоцентричность присуща структурированию ЯС по типам значений. Усиление языкового фактора отражает организация сознания языковыми, предметными и ролевыми / системными, дискурсивными, психологическими / лексикографическими, реально психологическими / психолингвистическими значениями<sup>10</sup>.

Рассмотренные положения о ЯС демонстрируют выход на уровень металингвистики, находящейся на стадии автономизации и отделения от лингвистики. Они обобщают научные знания о языковом сознании, теоретические подходы, обогащающие лингвистику новым когнитивным направлением, которое приближает к «внутреннему миру» социума, общества через индивидуальные представления (в их число входят и обыденные знания) носителей, попавшие в сети языка и закрепившиеся в нем. Осуществляемое весьма активно исследование сознания через язык выявляет его организацию, которая заложена, с одной стороны, мышлением, с другой — системой языка и описывается в виде моделей, которые диктуются языковой действительностью. Они обладают высокой степенью объективности благодаря непосредственной связи с языком и с его носителем. Приближение к естественному языку обеспечивает и используемый для изучения ЯС метод ассоциативного эксперимента. Созданные на его основе ассоциативные словари содержат словарные статьи, организуемые в ассоциативно-вербальные сети (АВС), в ассоциативные поля (АП) и др. Непосредственное исследование АВС, ее фрагментов — это область собственно лингвистики, принявшей новый объект, и ее успехи в виде дальнейшего развития теории языкового сознания зависят от знакомства с металингвистическими знаниями, с состоянием разработки ЯС.

Взаимосвязь металингвистического и лингвистического освоения ЯС презентует сопоставительный анализ ассоциаций к стимулам *волк* и *қасқыр* в русском и казахском языках, в котором используются материалы ассоциативного эксперимента, проводившегося с участием одним из авторов данной статьи в рамках межнационального научного проекта «Опыт разноязычного сопоставительного словаря бionимов», возглавляемого проф. Н. Д. Голевым. Состав реакций показывает, что они реагируют на стимулы как на слова и как на концепты и обнаруживают, что языковое сознание оказывается областью синкретического соединения (но не синтеза, не слияния), когнитивной и языковой активности челове-

ка, когда через реакции он откликаются то на языковое значение и языковую форму, то на его когнитивное содержание, на концепт, не ограничиваясь объемом значения. Таким образом, вывод об открытости стимула для языка и мышления человека, о хранимом им синкретическом «образе» слова-концепта, дополняет шестое металингвистическое положение о лингвистических и нелингвистических элементах сознания (см. выше).

В зависимости от мотивирующего реакцию аспекта стимула (слово или концепт), дифференцируются языковые и когнитивные ассоциации.

1. *Языковые ассоциации* реагируют на формальную или семантическую сторону слова-стимула. Формальные ассоциации в словарных статьях стимулов *волк* и *қасқыр* проявляются, в основном, в использовании словных и несколько словных форм: *волк* → *хищник*; *лес*; *животное*; *зверь*; *серый*; *вожак*... *хищное животное* / *хищный зверь*; *дикое животное*; *обитает в лесу*; *дикий зверь*, *родич собаки*... *қасқыр* → *аң* ‘зверь’; *жануар* ‘животное’; *жыртқыш* ‘хищник’; *арыстан* ‘лев’; *қой* ‘баран’, *жолбарыс* ‘тигр’... *қасқыр арлан* ‘волк-самец’; *сұр қасқыр* ‘серый волк’; *қасқыр қорқынышты аң* ‘волк — страшный зверь’; *дәу*, *қорқынышты*, *жабайы ит* ‘большая, страшная, дикая собака’; *қасқыр ақылды*, *ашқарақ*, *жыртқыш аң* ‘волк — умный, ненасытный, хищный зверь’... Кроме того есть формальные реакции, в которых варьируются формы слов, состав включающих их синтаксем за счет однокоренных слов: *хищное животное* — *хищный зверь*; *дикий зверь* — *дикий хищник*; *жауыз*, *қанды қол* ‘злодей, окровавленная рука’ — *жауыздықты білдіреді* ‘обозначает злодейство’; *азу тіс* ‘клык’ — *азулы* ‘кlyкастый’. Семантические реакции включают повторяющиеся, синонимические, близкие по значению компоненты: *хищное животное*, *обитает в лесу* — *хищное животное*, *проживающее в лесу*; *дикое животное*, *млекопитающее*, *из псовых* — *дикое хищное животное семейства псовых*; *животное из семейства собачьих* — *животное отряда собачьих*, *живет в лесу*; *аң үлкен*, *қорқынышты* ‘зверь большой, страшный’ — *қорқынышты бейне* ‘страшный облик’.

2. *Когнитивные ассоциации* наполняют и очерчивают содержание и объем ассоциативного поля, т. е. стимула-концепта. Они структурируют поле тремя типами, реакций: *категориальными*, *признаковыми* и *смешанными*. Первые несут информацию о категории (принадлежности к исходной категории, на которую выводит стимул, или к другой, связанной с первой, категории): *животное*, *млекопитающее*; *аң* ‘зверь’, *жануар* ‘животное’. Вторые выражают дифференциальные, идентифицирующие признаки объекта, названного стимулом, расширяют объем АП и порождаются эволюцией знания: *глава*, *дикарь*; *үлкен* ‘большой’, *малдың жауы* ‘враг животных’. Третьи относятся к промежуточному типу и включают категориальные и дифференциальные компоненты:

*дикий хищник, хищный зверь; көзі суық қаһарлы аң ‘жестокий зверь с убийственным взглядом’, көк қасқыр ‘голубой волк’.*

Результаты сравнения ассоциативных полей стимулов *волк* и *қасқыр* в русском и казахском языках отражают сходство и различия в ЯС.

1. Русское ассоциативное поле содержит больше словных реакций, по сравнению со словными. В казахском АП больше словных реакций. Данные типы ассоциаций демонстрируют номинативные предпочтения носителей сравниваемых языков.

2. Из типов когнитивных ассоциаций в обоих АП преобладают признаковые ассоциации, которыми ЯС отвечает на непрерывный процесс познания.

3. Признаковые ассоциации чаще всего содержат указания (а) на цвет (чаще это реакция «серый» особенно в АП в русском языке, в казахском языке есть еще реакция «белый», в русском языке слово *белый* встречается только в названии «Белый клык»); (б) на места обитания (в русском языке это реакции *лес, тайга*; в казахском языке это реакция *дала ‘степь’*, отсутствующая в русском языке, а по частотности почти уравнивающаяся с реакцией *орман ‘лес’*).

4. В обоих языках количеством повтором выделена информация о питании хищника и о способе добычи пищи. В русском АП есть реакции: *мясо; падальщик*; в казахском АП больше реакций: *ет ‘мясо’; қанды ауыз ‘окровавленная пасть’; қан ‘кровь’; мал, құсты жейді ‘питается мясом животных, птиц’; мал еті ‘мясо животных’; қой еті ‘мясо барана’; құс еті ‘мясо птицы’*. Все эти ассоциации притягиваются к реакции *хищник, жыртқыш*, конкретизируя их.

5. Концепт *‘хищник’, ‘жыртқыш’* в обоих языках дополняется также постоянными, в том числе символическими, внешними признаками. В русском языке повторяющиеся реакции *оскал, зубы, клыки* дополнены повторяющейся реакцией *мех* и единичной реакцией *меховой*, которые отсутствуют в казахском АП. В казахском языке это повторяющаяся реакция *тіс ‘зубы’, ауыз ‘пасть’*). Наряду с неотчуждаемыми (постоянными) перцептивными признаками, реакции несут признаки активности. В русском языке это реакции: *охота, охотящийся, вой, выть*, а в казахском языке реакции: *ұлиды ‘воет’, тістеу ‘кусать’, қорғау ‘защищать’*. Признаки активности в русском языке получают временный, а казахском языке постоянный характер.

6. Культурный шлейф несут прецедентные нечастотные и одиночные реакции, отсылающие к мультфильмам, к кино, к сказочному герою). В обоих языках они в основном совпадают: — *Ну погоди, «Белый клык»* (3 раза в русском языке, 1 раз в казахском языке). Обращения к сказке в русском языке осуществляются двумя одиночными реакциями (*сказка про Красную шапочку, персонаж из сказки*), в казахском языке по-

вторяющейся три раза реакцией: *жағымсыз роль* (ертегілерде) ‘отрицательная роль (в сказках)’.

7. АП в русском и казахском языках показывают доминирование объективной информации, создающей нейтральную картину натурфактов, фрагментов природы, общий характер которой сохраняется, вследствие недостаточного количества реакций с эмоционально-оценочным содержанием. На общность по шкале объективности / субъективности накладывается ожидаемое, но стертое историей большее тяготение ко второму признаку казахских ассоциаций. Но в общем природа как источник объективных знаний вступает в усиливающееся противопоставление социальным явлениям, воспринимаемым субъективно, что детерминировано не только сущностью человека, но и обслуживающим его «пост-языком» дисплейной коммуникации, в которой субъективность, легко переходящая в дезинформацию, в манипулирование, вытесняет объективность<sup>11</sup>.

7. Ядро АП в сравниваемых языках представлено соотносительными реакциями: *жыртқыш* ‘хищник’ и *хищное животное/хищный зверь*, которые выделяются индексами самой высокой частотности. У ядерной реакции в русском языке 25 повторов, в казахском языке 60, что свидетельствует о разной степени концентрации общего смысла. В русском языке он имеет меньшую степень напряжения, чем в казахском.

Таким образом, сравнение АП слов-стимулов *волк* и *қасқыр* показывает доминирование сходства в построении фрагментов ЯС, отражающих животный мир, в русском и казахском языках, что проявляется в типологии его единиц — реакций, в выборе ядра, в общем перевесе логического содержания над эмоциональным и в отнесении к периферии рассмотренного фрагмента действительности культурных смыслов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Тарасов Е. Ф. Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. 2004. № 2. С. 34–47.

<sup>2</sup> Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

<sup>3</sup> Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.

<sup>4</sup> Выготский Л. С. Указ. соч. С. 36.

<sup>5</sup> Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку: сб. статей. М.; Воронеж, 2002. С. 44–51.

<sup>6</sup> Уланович О. И. Языковое сознание: особенности структуры в условиях двуязычия // Вестник Томского государственного университета. Филология. Томск. 2010. № 1(9). С. 96–97.

<sup>7</sup> Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира / под. ред. Н. В. Уфимцевой. М., 2000. 350 с.

<sup>8</sup> Уфимцева Л. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: Институт языкознания РАН, 2011. 252 с.

<sup>9</sup> Караулов Ю. Н. Указ. соч. С. 62.

<sup>10</sup> Стернин И. А. Указ. соч. С. 47.

<sup>11</sup> Иванова М. В. Публицистика в цифровую эпоху // Личность, общество, коммуникация, культура: сб. статей II Межд. научн.-практ. конф. Т. 1. М.: РУДН, 2018. С. 350–352.

**Zhanalina L. K.**

*Abylai khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Kazakhstan*

**Ivanova M. V.**

*Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, Russia*

## **META-LINGUISTIC AND LINGUISTIC NOTES ABOUT SPEECH CONSCIOUSNESS**

The article is dedicated to examining linguistic consciousness, which is studied as knowledge about knowledges within the framework of integrative paradigm of metalinguistics and within the framework of the new trend within cognitive linguistics, the theory of speech consciousness as integrative linguistics, mental object which demonstrates its presence in relation to speech. Integrative linguistic approach identifies some peculiarities of speech consciousness in the Russian and Kazakh languages.

*Keywords:* linguistic consciousness; associative field; formal; relative; cognitive reactions.

**Иванова Наталья Кирилловна,  
Костина Елена Витальевна,  
Меркулова Надежда Евгеньевна**

*Ивановский государственный  
химико-технологический университет, Россия*

nkiisuct@mail.ru; kirilrf69@mail.ru; srg69@mail.ru

## **РУССКИЙ И АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫКИ В КУЛЬТУРНО-КОГНИТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ: ОПЫТ УСТРАНЕНИЯ АГНОНИМОВ**

Исходя из многолетнего опыта преподавания английского языка в русскоязычной аудитории, в статье предлагаются некоторые стратегии, направленные на элиминирование употребления англоязычных заимствований в русском языке обучаемых как агнонимов. Система упражнений и текстовых материалов позволяет сфокусировать внимание студентов на семантике и этимологии иноязычного слова, на его корректной интерпретации в русском языке и обеспечивает его ассимиляцию в их культурно-когнитивном пространстве.

*Ключевые слова:* прагмалингводидактика; англоязычные заимствования в русском языке; агнонимы; семантизация; русские соответствия.

Прагмалингвистическое направление обучения иностранному языку предполагает интеграцию прагматики, социолингвистики и методики преподавания в русле прагмалингводидактики — с учетом развития родного и изучаемого языков, их новых лингвистических явлений и особенностей функционирования в различных социокультурных и социолингвистических регистрах, в новых культурных реалиях<sup>1</sup>. Открытость современного российского общества, активное участие нашей страны в международной политической, научной, экономической, культурной жизни обусловили интенсивное расширение языковых контактов и, как следствие, вхождение иностранной лексики в лексическую систему русского языка. В последнем, как было установлено в исследовании С. Ю. Кравченко, происходит не только обогащение русских синонимических рядов за счет заимствований, но и устанавливается иерархия между заимствованной и исконной лексикой. В англоязычных заимствованиях, вошедших в русскоязычное когнитивное пространство и языковое сознание россиян, сложным образом переплетаются денотативные и коннотативные значения иностранных слов, появляются мелиоративные или пейоративные признаки<sup>2</sup>. Неполное понимание семантики заимствованного слова, его употребление как агнонима часто приводят к трансформации первоначального значения иностранного слова и его некорректному использованию в речи на родном языке.

В настоящей статье будут рассмотрены некоторые проблемы, связанные с активным вхождением английского языка в культурное и ког-

нитивное пространство носителей русского языка (на примере студентов технических специальностей университета), и предложены некоторые стратегии, направленные на устранение агнонимов в их языковом сознании и формирование у них необходимых навыков культуры профессиональной речи на родном языке. Заметим, что краткосрочность курса «Русский язык и культура речи» в большинстве вузов нашей страны обуславливает особую ответственность преподавателей дисциплины «Иностранный язык», которая изучается, как минимум, два года в бакалавриате, один год в магистратуре и аспирантуре, за формирование лингвориторической культуры будущих инженеров и исследователей. Русский язык является незаменимым языком-посредником при изучении иностранного языка, следовательно, многие виды учебной деятельности (перевод, пересказ текста, реферирование и т. д.) осуществляются на родном языке и часто требуют корректировки преподавателем ударения ряда слов (*средства, обеспечение, феномен* и др.), устранения тавтологии, малапропизмов, исправления во фразе согласования и управления между членами предложения.

Иноязычные заимствования, источником которых является, в основном, английский язык, активно проникают в последние десятилетия в русский язык, но они не всегда понимаются носителями русского языка, несмотря на активное использование иностранных слов в русскоязычной логосфере: в СМИ, рекламе, маркетинге, шоу-бизнесе, научной коммуникации и т. д. Парадоксально, но обилие англоязычных заимствований в русском языке не помогает студентам лучше знать английский язык, поскольку они обычно не анализируют их и не соотносят с лексической системой изучаемого иностранного языка.

Опрос студентов нашего технического вуза показал, что более 80% из них посвящают свое свободное время игре на компьютере или общению в социальных сетях, т. е. являются *геймерами, стримерами, пранкерами, хакерами, блогерами, влогерами* и т. д. и часто находятся во время игры, переписки с другими игроками в двуязычном языковом коде — англо-русском. Кроме того, работая на занятиях по английскому языку, студенты, как было нами замечено, привычно оперируют на русском языке английскими словами, компьютерной терминологией, заимствованной из английского языка и не делают попытки подыскать русский эквивалент. Ежедневно используя большое количество англоязычных аббревиатур, не все студенты могут расшифровать их значение и, следовательно, перевести на русский язык (например, *pdf, blog, blogger, wi-fi, spam, spit* и др.). Очевидно, большая часть англоязычных заимствований, прочно вошедших в лексикон современных молодых людей, является для них агнонимами — словами, употребляемыми без понимания их значения. Так, было установлено, что будущие специалисты по информационным технологиям могут вербально объяснить суть про-



цесса или функции устройства, но испытывают трудности при подборе эквивалентного русского термина и обычно прибегают к профессиональному сленгу: *софт, железо, дивидюшник, флешка, аська, ося, батон, агрейдить* и т. д. Агнонимами для многих студентов являются и названия социальных сетей и современных информационных сервисов: *Твиттер, Инстаграмм, YouTube* и т. д. Участвуя в популярных в настоящее время молодежных проектах, как правило, называющихся в нашей стране по-английски, таких как: *World Skills, Slam-session, Форсайт (Foresight), Рекрутинг-квест, case-study соревнование, семинар по фандрайзинг, SWOT-анализ работы* и т. д.), студенты также не совсем понимают значение этих слов и словосочетаний, не могут объяснить по-русски их логико-семантические истоки в английском языке.

Многие активно функционирующие в современном русском языке иностранные слова не сразу регистрируются в русскоязычных словарях. Обращение к авторитетным англо-русским словарям позволяет правильно определить семантику иностранного слова, обратить внимание на его многозначность, этимологию, принципы морфологической организации. Однако еще более важно, что при этом осуществляется необходимый когнитивный процесс, в результате которого ранее привычный, но не до конца понимаемый термин, или часто употребляемое в социуме слово, «вписываются» в когнитивное пространство студента, образует ассоциативные связи, аналогии и, в конечном итоге, осознанно используется на русском и иностранном языках — даже вне профессиональной сферы. Например, анализ семантики английского слова *flash* позволяет понять значение в русском языке словосочетаний *флеш-карта, флеш-моб*, а существительное *soft*, обычно понимаемое большинством как «мягкий», — таких торговых знаков, как «Майкрософт», «Нейрософт», «СофтМаркет» и т. д.

Подобный анализ значения слов, важный для формирования когнитивных компетенций студентов, осуществляется на протяжении всего курса изучения английского языка в вузе, но он наиболее успешен, на наш взгляд, в магистратуре, когда студенты приобрели уже определенный запас профессиональных и лингвистических знаний, смотивированы на получение знаний по специальности, обладают определенными навыками анализа информации и работы со словарями. Однако и на этом этапе хороший отклик получают лингвокреативные игровые упражнения, направленные на анализ семантики слова, особенностей его словообразования, поиск русского и английского эквивалента неологизма и т. д. Так, познакомив студентов с неологизмами М. В. Ломоносова, Н. М. Карамзина, В. И. Даля, придуманными ими для замены ряда иностранных слов, можно предложить студентам составить список русскоязычных «неологизмов» на основе терминологии их специальности вместо английских терминов, например, таких, как: *сканнер,*

*андеррайтер, флейвер, хакер, кракер, профер, троллинг, коучер, сисоп, брендмауэр, фрилоудинг* и т. д. Данное упражнение, при отгадывании «зашифрованной информации», стимулирует развитие языковой догадки, формирует чувство языка, совершенствует навыки работы с толковыми словарями.

Обращение студентов к материалам форумов, чатов, сайтов различных сообществ позволяет привлечь к анализу обширный языковой массив, часто не известный преподавателю, но обладающий интересными лингвистическими свойствами: билингвальным (русско-английским) содержанием, метафоричностью, имплицитными смыслами, инвективностью с помощью применения особых словообразовательных элементов (например, *путинг, селегеринг, биохакер, бихакер, викификация, cybotage, scalper-bot, poodle-phishing, digifeiter (sic!)* и др.).

Игровой момент при усвоении иноязычной лексики в русском языке может быть осуществлен в лингвопрагматическом плане и при выходе студентов за пределы учебной аудитории и обращении к практике повседневности — анализу словоупотребления английских слов в печатной и уличной рекламе, шоу-бизнесе и поп-культуре (названия молодежных клубов, музыкальных групп, альбомов и пр.), продуктов питания. Последние, в их транслитерированном или фонетическом обозначении на русском (*чиз-кейк, спред, пай, хаш-браун, филе-о-фиш, чипсы, сэнки, смuzzi*, и т. д.), как мы заметили, вызывают особый интерес в женской аудитории, более часто посещающей магазины. Цель этой работы над словами — не просто узнать, установив по словарю точное значение слова в английском языке, а сформировать на основе этого знания, где это возможно, связь с понятийной системой изучаемой специальности, узнать это слово при работе со специальной литературой на английском языке и прочно запомнить на основе ассоциации с употреблением в русском языке.

Как правило, опытный преподаватель имеет при работе над каждым учебным текстом или темой специальный банк таких наименований, которые, являясь международными, употребляются и в английском, и в русском языках. Уточнение их терминологического значения с опорой на значение слова в русском языке обеспечивает, с одной стороны, их прочное запоминание в английском языке, а с другой, через их семантизацию в языке-источнике, более глубокое понимание значения в русском языке. Например, такими словами являются английские слова: *instant, flash, impact, mainstream, frame, yotta, project, share, smart, massage, chip* и др., а также заимствования, широко применяемые в русском языке: *смарт-технологии, каршеринг, импакт-фактор, мессенджер, фрейм, проективный, проектный* и др.

Наш опыт преподавания показывает, что в языковом сознании студентов агнонимами являются и некоторые часто употребляемые в рус-

ском языке латинские и греческие словообразовательные элементы (*гипо-, нано-, изо-, транс-, метро-* и др.). Это также требует их включения в упражнения и задания на анализ иноязычной лексики.

Несомненно, что в эпоху глобализации и распространения английского языка в качестве международного по всему миру, русский язык не может избежать проникновения в него англоязычных заимствований. Это является, как известно, важнейшим фактором языкового развития, приводящим к увеличению количества слов, в том числе, интернациональных, обеспечивающих понимание в различных сферах коммуникации, ассимиляцию международных культурных реалий. Выявление на занятиях семантики иностранных слов, вошедших в последнее время в русский язык, в сопоставлении с их прототипами в исходном языке (английском, его американском варианте), способствует устранению распространенного явления, установленного в результате многочисленных опросов студентов: употреблению иностранных слов без их понимания. Некоторые стратегии, описанные в статье, позволяют акцентировать внимание студентов на правильном использовании в их устной и письменной речи иностранных слов, обеспечить через учебный материал и упражнения их интерпретацию и усвоение как в языке-оригинале, так и в родном языке.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Акопянц А. М.* Лингводидактика — современная парадигма обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2009. № 3. С. 17–21

<sup>2</sup> *Кравченко С. Ю.* Обогащение русских синонимических рядов иностранной лексикой: дис. ... канд. филол. наук / Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск, 2000. С. 1–16.

**Ivanova N. K., Kostina E. V., Merkulova N. E.**

*Ivanovo State University of Chemistry and Technology, Russia*

#### **RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES IN THE CULTURAL AND COGNITIVE SPACE OF RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS: THE EXPERIENCE OF ELIMINATING AGNONYMS**

The paper, based on many years of teaching experience of the English language for the Russian-speaking students, offers some strategies aimed at eliminating the use of English borrowings in the Russian language as agnonyms. The system of exercises and text materials described allows to focus students' attention on the semantics and etymology of a foreign language word, on its correct interpretation in Russian, providing assimilation of the borrowings in the cultural-cognitive space of Russian speakers.

*Keywords:* pragmalinguodidactics; English borrowings in Russian; agnonyms; Russian equivalents.

## О КУЛЬТУРНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ПИСАТЕЛЯ-ЭМИГРАНТА (ИОСИФ БРОДСКИЙ И ЭУДЖЕН ИОНЕСКУ)

В данной статье мы исследуем признаки двойной культурной самоидентификации сквозь призму билингвизма у двух выдающихся деятелей искусства XX века: Иосифа Бродского/ Joseph Brodsky (1940–1996) и Эуджена Ионеску/ Eugène Ionesco (1909–1994). Оба писателя, являясь больше полувека современниками и оказавшись примерно в том же возрасте в эмиграции (по разным причинам), выражали интерес к тем новым жизненным условиям, которые позволяют человеку открывать себя по-новому, выйти из ограничений собственного Я и взглянуть на себя глазами «другого». Речь идёт, в основном, о лингвистической и культурной самоидентификации, о двуязычии и «двоемирии» этих авторов.

*Ключевые слова:* эмиграция; писательское двуязычие; лингвистическая / культурная идентичность; культурная самоидентификация.

Одной из главных проблем, с которой сталкивалась значительная часть писателей-эмигрантов XX века — наряду с такими вопросами, как, например, адаптация личности в новой этнокультурной, социально-экономической и политической реальности, сохранение родного языка, литературная принадлежность, саморепрезентация, — являлась культурная идентичность. Оказавшись на стыке двух или нескольких культур, в двуязычном или мультязыковом контексте, интеллектуалы, осевшие на Западе, должны были определить прежде всего свою индивидуальную, истинную идентичность, т. е. найти формулу сочетания всех видов идентичности (психологической, личностной, социальной, национальной, религиозной, писательской и т. д.). Во многих случаях, овладение другим языком в отличие от родного играло значительную роль в достижении иных культурных кодов, что позволило многим писателям-эмигрантам стать носителями культуры нового типа.

Мартин Хайдеггер, которому принадлежит представление о языке как доме бытия, утверждал в своем эссе «Письмо о гуманизме» (1947), что «в жилище языка обитает человек. Мыслители и поэты — обитатели этого жилища. Их сфера — обеспечение открытости бытия, насколько они дают ей слово в речи, тем самым сохраняя ее в языке»<sup>1</sup>. Та же идея может быть найдена у румынских поэтов Никиты Стэнеску («Румынский язык — моя родина») и Григоре Виеру («Я живу в своем родном языке (...); от одного слова к другому, все чудеса вселенной происходят на моем языке»).

Вышеупомянутые оценки дают возможность размышлять о взаимосвязи между языком, культурой и идентичностью в «эпоху крайностей

и глубоких противоречий», как принято называть прошлый век, когда различаются две противоположные парадигмы идентичности: модернистская, понимаемая в ее лингвистическом и территориальном измерении, и постмодернистская — непостоянная, переносимая, гибкая, плюральная<sup>2</sup>. Эта диалектика задана новой конфигурацией идентичности приобретает особое значение, когда она связана с такими явлениями, как билингвизм, бикультурализм, эмиграция, транслингвизм, транскультурализм или билинговокультурный дискурс.

В этом смысле мы сосредоточимся на двух моделях идентичности, которые похожи с точки зрения экзистенциальной формулы, но отличаются гибкостью адаптации в новой среде. Речь идет о двух писателях-эмигрантах, которые были современниками на протяжении более полувека без личного знакомства: Иосиф Бродский/ Joseph Brodsky (1940–1996) — русский поэт, англоязычный эссеист, переводчик, лауреат Нобелевской премии по литературе (1987), поэт-лауреат Соединенных Штатов Америки (1991–1992) и Эуджен Ионеску/ Eugène Ionesco (1909–1994), французский драматург румынского происхождения, критик, публицист, переводчик, один из основоположников театра абсурда, вернее так называемого «анти-театра» («театра насмешки» или «нигилистического театра»).

Из множества мнений, высказанных русским поэтом относительно языка, мы обратили внимание на следующее: «поэт всегда знает, что то, что в просторечии именуется голосом Музы, есть на самом деле диктат языка; что не язык является его инструментом, а он — средством языка к продолжению своего существования язык»<sup>3</sup>. В эссе «Состояние, которое мы называем изгнанием, или Попутного ретро» (1987), Иосиф Бродский размышляет о экзистенциальной самоидентификации человека со своим родным языком и о защитной функции языка в условиях вынужденной эмиграции, утверждая, что изгнание для литератора — это, прежде всего, лингвистическое, а уже потом экзистенциальное состояние: «изгнанный писатель похож на собаку или человека, запущенных в космос в капсуле (конечно, больше на собаку, чем на человека, потому что обратно вас никогда не вернут). И ваша капсула — это ваш язык. Чтобы закончить с этой метафорой, следует добавить, что вскоре пассажир капсулы обнаруживает, что гравитация направлена не к земле, а от нее. Для человека нашей профессии состояние, которое мы называем изгнанием, прежде всего событие лингвистическое: выброшенный из родного языка, он отстает от него. И из его, скажем, меча язык превращается в его щит, в его капсулу. То, что начиналось как частная, интимная связь с языком, в изгнании становится судьбой» (курсив наш. — М. И.)<sup>4</sup>. Превосходство языка признается Бродским не только в реальной жизни, но и в собственном творчестве. Основные поэтические категории, такие как пространство, время и даже индивидуальное «я», постепенно попа-

дают в некое центробежное движение, которое отдаляет их от ядра творческого процесса и становятся второстепенными по отношению к слову, глаголу, логосу.

Известно, что в эмиграции Иосиф Бродский начинает новую жизнь, совершенно отличную от той, которую он оставил позади. Как отмечают российские и зарубежные исследователи (такие как Михаил Крепс, Леонид Баткин, Ирина Плеханова, Андрей Ранчин, Елена Петрушанская, Лев Лосев, Валентина Полухина, Дэвид М. Бетеа, Дэвид Макфадьен, Дэвид Ригсби, Майя Кёненен и др.), поэта всегда привлекало англо-американское культурное пространство; был убежденным англофилом задолго до вынужденной эмиграции. Однако главное изменение, которое произошло в его судьбе, оказалось крайне болезненным. Позднее он вспоминал: «в первые два-три года я чувствовал, что скорее веду себя, чем живу. (...) Теперь лицо и маска, я думаю, склеились.»<sup>5</sup>

В отличие от Бродского, поэта, который испытал многообразный опыт изгнания, но при этом не отрывался от своей культуры и языка, Ионеску соотносился к эмиграции как к долгожданному освобождению. Основное различие заключается в том, что Ионеску покинул родную страну, чтобы вернуться на духовную родину, где он вырос и обрел более глубокое понимание Дома. Вот что писал драматург за год до своего отъезда из Румынии: «Возвращаться во Францию — моя единственная, отчаянная цель. Там я могу встретить людей моего рода, моего вида. (1967: В той эпохе мы жили с мифом о Франции). Если я останусь здесь, я умру от тоски по своей истинной родине. Ужасное изгнание!»<sup>6</sup>. Ионеску был убежден, что его судьба навсегда была отмечена этим двойственным положением — как достижениями, так и чувством внутреннего дискомфорта и опустошенности, которые оно вызвало. На одной из страниц своего дневника, опубликованного в журнале румынском „Universul literar” (№ 32/1938), он писал: «Уже несколько месяцев я живу с надеждой вернуться в город, где я чувствовал себя в своем духовном доме. Прошло так много времени с тех пор, как я был там...»<sup>7</sup>.

Совершенно иное чувство, глубокую грусть испытывает Иосиф Бродский накануне его отъезда на Запад. 4 июня 1972 года он вынужденно покидает страну и, как будто предугадав безвозвратное расставание с родными и со всем, что было ему дорого, пишет: «переставая быть гражданином СССР, я не перестаю быть русским поэтом. Я верю, что я вернусь; поэты всегда возвращаются: во плоти или на бумаге. Я хочу верить и в то, и в другое»<sup>8</sup>.

Это утверждение, которым поэт хочет подчеркнуть желание сохранить связь со своей страной (даже если это было бы возможно исключительно посредством письменного слова, его поэтического наследия), оказалось пророческим. Как сильно отличается однако признание Ионеску относительно его окончательного, «ни с чем не сравнимого» отъезда

из Румынии, 21 июня 1942 года (ровно за три десятилетия до того, как Бродский навсегда уедет из России): «Чудо произошло. По крайней мере, для меня. (...) Завтра сажусь в поезд. Вместе с женой. Я чувствую себя как беглец в униформе охранника. В среду буду уже во Франции, в Лионе»<sup>9</sup>. Это утверждение раскрывает другой вид внутреннего напряжения и стремление, а именно: не возвращаться в место, с которым был связан лишь тем фактом, что он там родился.

Если в случае Иосифа Бродского можно говорить об искусственном, монокультурном индивидуальном билингвизме<sup>10</sup> до эмиграции, то у Эуджена Ионеску способ приобретения двуязычия кажется парадоксальным, по крайней мере, на первый взгляд. Это связано с тем, что первым языком в порядке усвоения является французский, а не румынский. Отделен обстоятельствами жизни от места рождения (города Слатины), Ионеску был вынужден провести все свое детство во Франции и вернулся в Румынию уже в подростковом возрасте. Только тогда, в тринадцать лет, он стал усиленно изучать румынский язык, более близко знакомиться с культурой, историей и традициями своего народа, пытаюсь найти ответ на основной вопрос своей жизни, касаемый индивидуального «я». Румынский литературный критик Матей Кэлинеску многократно подчеркивал в своих работах «дилемму идентичности» Ионеску, которая еще более обостряла внутренний конфликт писателя, и связывал ее не только с семейной, этнической, языковой идентичностью, но и, конечно, с культурной (в том числе литературной, конфессиональной и политической)<sup>11</sup>.

Что касается творческой жизни Эжена Ионеску во Франции, то она шла по восходящей ветви линии в своем развитии, являясь выражением блестящей драматургической деятельности. Признанный одним из основателей анти-театра, Ионеску затрагивал в своих французских драмах такие вопросы, как трагизм существования современного человека, высокая степень его деперсонализации, переживания абсурдности бытия, неустрашимое метафизическое беспокойство.

Помимо конфигурации политического контекста, в котором формируется творческая индивидуальность этих двух писателей, их жизненные дороги и литературные пути позволяют — при сопоставлении — увидеть некоторые сходства и различия. Происхождением из Восточной Европы, оба эмигрируют на Запад примерно в том же возрасте, но на расстоянии трех десятилетий и, конечно, в разные культурные пространства, каждый из них хорошо владея языком страны, которая их приютила. До окончательного отъезда с родины, каждый из них является яркой личностью в писательской среде (со значительной творческой деятельностью, персональным стилем и мировоззрением, убеждениями, особенностями характера и самооценкой): русский поэт Иосиф Бродский и румынский эссеист Эуджен Ионеску. Кроме того, в эмиграции



они предпочитают разделить свои писательские ипостаси, постепенно интегрируясь в иноязычную литературу: Иосиф Бродский как поэт, англофонный эссеист и переводчик Joseph Brodsky, а Эуджен Ионеску как французский драматург румынского происхождения Eugène Ionesco.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Heidegger M. Originea operei de artă. București, 1982. P. 252.

<sup>2</sup> Pârnu S. Dicționar de Postmodernism / coordonator Sorin Pârnu. Iași: Institutul European, 2005. P. 111.

<sup>3</sup> Бродский И. Нобелевская лекция [Электронный ресурс] // Библиотека Максима Мошкова: URL: <http://lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt> (дата обращения: 14.01.2019).

<sup>4</sup> Бродский И. Сочинения Иосифа Бродского: Эссе. Т. VI / общ. ред. Я. А. Гордин. СПб.: ММІ «Пушкинский фонд», 2000. С. 35.

<sup>5</sup> Бродский И. Большая книга интервью. М.: Захаров, 2000. С. 67.

<sup>6</sup> Călinescu M. Eugène Ionesco: teme identitare și existențiale. Iași: Editura Junimea, 2006. P. 54.

<sup>7</sup> Ionescu E. Eu / ed. Mariana Vartic. Cluj: Editura Echinoc, 1990. P. 181.

<sup>8</sup> Brodski I. Din nicăieri, cu dragoste / traducere și postfață de Emil Iordache. Iași: Editura Timpul, 1995. P. 77.

<sup>9</sup> Călinescu M. Op. cit. P. 21.

<sup>10</sup> Borbély A. Bilingvismul // Botoșineanu L. et alii. Distorsionări în comunicarea lingvistică, literară și etnofolclorică românească și contextul european. Iași: Editura Alfa, 2009. P. 33–42. P. 35.

<sup>11</sup> Călinescu M. Op. cit. P. 42.

**Ilie M.**

*University of Bucharest, Romania*

#### **ON THE SELF-IDENTIFICATION OF THE IMMIGRANT WRITER: JOSEPH BRODSKY AND EUGENE IONESCO**

The article discusses two models of cultural self-identification analyzed through the concept of bilingualism: Joseph Brodsky (1940–1996) and Eugène Ionesco (1909–1994). For these two writers, who were contemporary for over a half of a century and who also became immigrants around the same age, the knowledge of other languages besides their own mother tongue facilitated their access to new cultural codes and, as it will be shown here, implicitly to new ways of articulating their self-identity.

*Keywords:* emigration; literary bilingualism; linguistic / cultural identity; cultural self-identification.

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЕМОГО

С изучением другого языка и его последовательным практическим использованием происходит процесс встраивания иного микромира, иной знаковой системы в мировидение индивидуума, обновленные когнитивные способности расширяют сложившийся образ мира. В языках содержится национально специфичная лексика, отражающая условия и предметные понятия исторической и духовной эволюции этноса. Вследствие различия бытового уклада, национальной шкалы эстетических и этических ценностей и норм данная лексика может не иметь в других языках своего словесного эквивалента. Творческому преподавателю не обойтись без элементов сопоставительного языкознания и сравнительного литературоведения, этнокультуроведческий анализ необходим для сопряжения двух словесно-художественных контентов и раскрытия национально-культурных особенностей изучаемого языка.

*Ключевые слова:* межкультурно-коммуникативная парадигма; коммуникативные компетенции; предметно-языковое интегрированное обучение.

В XXI век Казахстан вошел с амбициозными проектами, одним из них является инновационная языковая политика, инициированная президентом Н. А. Назарбаевым. К идее полиязычия как к консолидирующему фактору в стране президент впервые обратился в 2004 году, в 2006 году отметил значимость для подрастающего поколения сознательного изучения и овладения иностранными языками. В 2007 году президент в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» озвучил культурный проект «Триединство языков». Было отмечено, что развитие страны в последние два десятилетия позволило осознать жизненную необходимость интеграции в глобальный мир: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык — государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику»<sup>1</sup>. Знание языков всегда было показателем интеллектуального и культурного уровня человека. Как и в других союзных республиках, в силу исторических процессов, связавших народы России, а затем СССР, в Казахстане на протяжении десятилетий формировалось билингвальное общество. В практике межъязыковых контактов стало привычным спонтанное переключение говорящего с одного языкового кода на другой. С течением времени в стране оба языка, казахский и русский, стали равно использоваться не только в бытовой, но и в профессиональной, деловой и научной сферах.

В Концепции развития полиязычного образования определены приоритеты языковой политики: «...на уровне образования обеспечить

повсеместное внедрение триязычия. Так мы можем построить логическую систему овладения языками. Азы будут изучать на уровне детского сада, в школе базовый уровень, в университете или в колледже — профессиональный язык по специальностям»<sup>2</sup>.

Значимость казахского языка как государственного несомненна, но интеграционные процессы в глобальном сообществе стран и этносов настолько очевидны, что невозможно отгородиться от мировых тенденций овладения средствами межличностной и межкультурной коммуникации. Английский язык, являясь языком науки и бизнеса, стал восприниматься специалистами необходимым условием успешной самореализации.

В программном документе о функционировании и развитии языков на 2011–2020 гг. прогнозируется увеличение доли населения, владеющего английским языком, до 20%, а число трехязычных людей — до 15%. Министерство образования и науки РК разработало единый стандарт обучения языкам, который подчинен критериям международного общеевропейского стандарта лингвистической компетенции, предъявляющего унифицированные требования к владению иностранным языком на разных этапах обучения. В рамках программы «Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015–2020 годы» с 2019–2020 учебного года преподавание физики, химии, биологии, информатики в 10–11 классах планируется осуществлять на английском языке, при изучении которых значительное время отводится освоению англоязычной научной и технической терминологии, закономерностей физической картины мира, эволюционных химико-биологических процессов. Такие предметы, как математика, география, история, казахская литература, будут изучаться на казахском языке, а преподавание русского языка и литературы, всемирной истории будет вестись на русском языке, в содержательных рамках дисциплин новые темы изучаются с использованием межкультурного страноведческого, политико-экономического и инженерно-технического лингво-информационного материала.

Учреждения технического и профессионального образования непосредственно задействованы в проекте. Обучение по общеобразовательным и специальным дисциплинам производится в контексте будущей профессиональной деятельности, на занятиях моделируются механизмы встраивания в межкультурную иноязычную среду, студенты учатся распознаванию кодов коммуникации, овладевают инокультурными фоновыми знаниями. Программа дисциплин «Профессиональный казахский (русский) язык» и «Профессионально-ориентированный иностранный язык» предоставляет большие возможности для творчески работающего преподавателя, умело интегрирующего специальные знания и собственно эрудицию. Приемы сопряженного изучения дисциплин расширяют горизонты познания и возможности коммуникативных навыков обучаемого.

В культурологии ученые вычленяют видимый, предметный уровень культуры, куда относятся язык, предметы материальной культуры, традиционный обрядово-ритуальный компонент, и скрытый, духовный уровень, подразумевающий этнические нормы и ценности, определяющие тип поведения этноса с его особенностями межличностного взаимодействия и межэтнической коммуникации. В структуре языковой личности определяются когнитивный, культурный и поведенческий уровни. Условием продуктивной межкультурно-коммуникативной компетентности является, прежде всего, сформированность личностного толерантного отношения к этнокультурному разнообразию. Только в этом случае когнитивный потенциал личности получает мотивацию к постижению этнокодов, этических норм, стилей межкультурной коммуникации.

Проблема формирования личности, способной на иноязычную речевую коммуникацию, всесторонне исследована теоретиками коммуникативного и межкультурного подхода в обучении иностранным языкам. Межкультурная стратегия образования предполагает интерактивно-коммуникативную организацию учебного процесса, конечной целью которой является формирование инокультурной, интракультурной и интеркультурной компетенции. При этом обе культуры, своя и иная, равноправно участвуют в достижении целей и задач проекта триединства языков. Разность концептов картин мира постигается сложными когнитивными процессами. Учитель-предметник предстает одновременно лингвистом и культурологом, стремящимся обеспечить «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам»<sup>3</sup>.

В преподавательской практике изучение иностранного языка происходит с этапа знакомства с культурно-историческим фоном иной национальности, те или иные факты рассматриваются в сравнении и сопоставлении концептов картин мира, и в результате сложного когнитивного процесса происходит постижение чужого и незнакомого, а затем новые знания вовлекаются в контекст индивидуального мировосприятия. «Межкультурная компетенция начинается с вчувствования в проблематику, затем следуют такие этапы как осознание своей и, далее, чужой культуры, а отсюда осуществляется переход к пересмотру этого осознания применительно к реальному бытию целевой культуры»<sup>4</sup>.

Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) — предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку — стала основным инструментом реализации трехязычия в образовательных учреждениях страны. Данная методика и термин, принадлежащие Дэвиду Маршу<sup>5</sup>, преследует двуединую цель — изучение учебной дисциплины и иностранного языка одновременно, при этом в поле зрения преподавателя всегда должны находиться четыре компонента обучающего процесса: содержательный аспект (Content), формирование рече-

вых навыков общения (Communication), активизация познавательных способностей (Cognition), овладение культуроведческими знаниями (Culture). Преимущества данной методики выражаются в достижении культурной осведомленности, языковой компетенции, подготовленности к современным деловым отношениям, а также в мотивации к самосовершенствованию. Изучение иностранного языка становится более интенсивным и продуктивным, так как активно используются лингво-терминологические коммуникативные конструкции, способствующие решению разнообразных учебных ситуаций. Образовательная программа в большей или меньшей степени осваивается билингвально в зависимости от возрастных особенностей и степени погружения в CLIL.

CLIL используется на всех образовательных уровнях — от дошкольного учреждения до университетов. Изучение иностранного языка интегрировано в учебную программу, знание языка становится одновременно средством познания нового материала.

Успешный урок по методике CLIL сочетает следующие компоненты:

- содержание — знания в соответствии с учебной программой дисциплины;
- общение — навыки языковой коммуникации;
- познание — познание и понимание конкретных и абстрактных явлений;
- культура — восприимчивость к иной культуре и толерантное отношение к иной этноидентичности.

На учебном занятии все эти компоненты объединяются путем чтения и аудирования и направлены на достижение задач познания и овладения содержательным программным материалом. Преподаватель проводит интеграцию контента предмета с функциональными языковыми навыками, обращаясь к иностранному языку скорее лексически, нежели грамматически.

При выборе учебного материала преподавателю необходимо учесть фактор когнитивной нагрузки, требующей дозированного использования иноязычной информации на учебном занятии. Текст должен быть несложным, но обеспечивающим аутентичный контекст для освоения новой лексики. Структурные маркеры, расставленные в тексте, помогают обучающимся ориентироваться в содержании, чаще это лингвистические, как например, базовые лексемы и термины, использование схематичных маркеров, как диаграммы, таблицы, блок-схемы и др., является не менее эффективным. Преподаватель может предложить лексические средства сопоставления и контраста, а также устойчивые словосочетания и фразеологические обороты, которые приобщают к лингвистическим особенностям иной культуры и пополняют языковой потенциал.

В понимании текста значительную роль играют визуальные иллюстрации. У современного педагога имеется огромное подспорье — это интернет с его познавательными и учебно-игровыми ресурсами на любом языке. По географии учащиеся могут совершать виртуальные стран-

ведческие путешествия на английском языке, по истории войти в on-line музеи и галереи, по информатике, физике, химии и биологии увидеть внутреннее устройство оборудования и приборов, проследить эволюцию понятий и представлений о картине мира и человечестве, пронаблюдать за ходом научных экспериментов.

Задания по закреплению иноязычного материала должны быть предметно-ориентированными, содержащими терминологию и их определения. Традиционные упражнения в форме вопросно-ответной беседы, работы с раздаточным материалом, заполнению анкет, лексических игр и др. направлены на повторное использование в речи обучаемого иноязычных слов и предложений. Впоследствии вполне возможно проводить дискуссии, презентации, создание таблиц, плакатов, написание эссе, адаптированные для различных уровней знания языка.

В успешном применении методики CLIL в учебном процессе немаловажную роль играет сотрудничество между преподавателем-предметником и преподавателем иностранного языка, они должны обсудить и найти точки соприкосновения между своими дисциплинами. Обычно на подобное сотрудничество у преподавателей не хватает времени, поэтому задача руководителей образовательных учреждений найти механизм и эффективные инструменты для организации совместной работы коллег.

Образовательный процесс, который доныне строился на основе единства программного содержания со стандартизированными оценками результатов обучения, а также с применением унифицированных методик, претерпевает многообразие инновационных подходов и средств, заимствованных из разных источников. Переходный период реализации проекта «Триединство языков» требует выработки стратегии концептуальных мер по ресурсному обеспечению трехязычного образования, среди которых:

- 1) выбор методологической платформы обучения с ее периодизацией и ранжированием лингвистических уровней на базе унифицированных международных стандартов;
- 2) разработка квалификационных требований к языковой подготовке педагогических кадров.

Процесс овладения иностранным языком изменяет языковое сознание. Претерпевает изменения традиционная национально-художественная картина мира, присущая самобытному народу, происходит процесс заметного встраивания иного микромира, иной знаковой системы в мировидение индивидуума. «Сравнивая один язык с другим, мы наглядно убеждаемся в произвольности той картины внешнего мира, которая отражается в нашем языке»,<sup>6</sup> — отмечал Л. В. Щерба. Успех работы по освоению новых языков видится в обновлении сознания, расширении когнитивных способностей и приобщении к многообразию мира.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Назарбаев Н. А. Социальная модернизация Казахстана. Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда // Казахстанская правда. 2012. № 218–219.

<sup>2</sup> Назарбаев Н. А. Казахстан на пути к обществу знаний. Речь перед студентами Назарбаев университета 5 сентября 2012 года. Астана, 2012.

<sup>3</sup> Верецагин Е. М., Костомарова В. Г. Язык и культура. М., 1990. С. 26.

<sup>4</sup> Kiel E. Kulturanalyse im Landeskundeunterricht als Mittel der Entwicklung interkultureller Kompetenz // Fremdsprache und Hochschule. 1996. N 46. S. 86.

<sup>5</sup> Marsh David. Bilingual Education. Content and Language Integrated Learning. Paris: University of Sorbonne, 1994.

<sup>6</sup> Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 344.

**Karassayeva Kh. O.**

*College “Kainar”, Aktau, Kazakhstan*

## INTERCULTURAL AND COMMUNICATIVE PARADIGM OF EDUCATION IN KAZAKHSTAN

The author argues that the cultural project “Trinity of languages” defines the priorities of language policy in Kazakhstan, and one of the most important priorities is the development of the country’s intellectual potential by way of implementing intercultural and communicative paradigm of education. The formation of an individual with communicative competency in three languages, Kazakh, Russian and English, has become the main objective of the country’s educational institutions. The study and practical use of another language promote revision of traditional methodology and technology. The subject-language integrated learning has been recognized by pedagogical circles as effective means to achieve the country’s educational objective.

*Keywords:* intercultural and communicative paradigm; content and language integrated learning; communicative competence.



## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЙ ТЕКСТА И АРГУМЕНТАТИВНОГО ДИСКУРСА В АСПЕКТЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена особенностям отношений между текстом и аргументативным дискурсом. В качестве базы отношений выделяется управление речевыми коммуникациями. Описываются сигналы изменения стратегий аргументации. Выделяются способы связи текста и дискурса.

*Ключевые слова:* текст; дискурс; аргументация; стратегия.

Проблема отношений текста и дискурса является достаточно актуальной для современной лингвистики. Данная статья рассматривает такого рода отношения с позиций филологической теории коммуникации. По мнению А. А. Чувакина, текст нужно исследовать во встречном движении филологии и коммуникативистики, на стыке сугубо филологических исследований и коммуникативного анализа: «текст представляет собой сферу сопряжения коммуникативных деятельностей говорящего и слушающего; говорящий и слушающий предстают как текстовые личности; в тексте содержатся их коммуникативные программы, в основе которых лежит аргументативное начало»<sup>1</sup>. С одной стороны, текст является порождением, результатом проявления конкретных дискурсивных стратегий. С другой стороны, текст может сам порождать новые смыслы, может служить началом для возникновения «мыслящих миров» (термин Ю. М. Лотмана). Соответственно, отношения между текстом и дискурсом выходят за рамки определения первичности/вторичности.

В данной статье описываются отношения между аргументативным дискурсом и текстом. В рамках концепции филологической теории коммуникации отношения между риторикой и аргументацией рассматриваются как родо-видовые отношения, а аргументативность признается базовой категорией текста. Под аргументативностью понимается реализация управленческого потенциала речевой коммуникации. «Критерием речевой коммуникации является эффективность, и это означает, что достижение говорящим цели осуществляется за счет коммуникативного (точнее: социально-коммуникативного) пространства слушающего, его интересов»<sup>2</sup>. Под аргументативностью мы понимаем, во-первых, способность реализовывать функцию управления речевыми коммуникациями, во-вторых, аргументативность является составной частью процесса убеждения. «Риторическая сущность аргументативного дискурса заключена в его целедостигающем потенциале. Это связано, во-первых, с коммуникативно-деятельностной природой феномена аргументации и,

во-вторых, с онтологической способностью аргументации быть инструментом и механизмом коррекции картины мира аргументативного оппонента»<sup>3</sup>.

Свойство аргументативности реализует основную идею речевой коммуникации: важно не просто передать некоторую информацию, но и дождаться адекватной реакции на запрашиваемую информацию. И в этой точке соединяются две функции языка: собственно коммуникативная, реализующая цель передачи информации, и прагматическая, связанная с идеей получения отклика на эту информацию. В связке информативности и прагматичности рождается идея управления. Управление речевыми коммуникациями в своей глубинной сущности предполагает, во-первых, трансляцию фрагмента своей картины мира в картину мира слушающего, а во-вторых, коррекцию картины мира слушающего через привнесение в нее новой информации. «В ходе аргументации взаимная коррекция осуществляется в каждом аргументативном акте, с каждой интеракцией участников аргументации, формируя своеобразную вторичную реальность аргументативного дискурса. Способность к вторичному моделированию аргументативного дискурса на основе столкновения дискурсов участников аргументативного акта является важной особенностью аргументирования»<sup>4</sup>. В рамках риторической концепции речемыслительной деятельности Е. А. Яковлева выделяет функцию управления в качестве базовой функции для описания процессов порождения речи и процессов порождения действий участников коммуникации: «что же означает риторический подход? Это значит, что мы должны осознать динамический ритм процесса порождения текста говорящим, который можно представить как управление мыслеречевой деятельностью. Риторика, понимаемая таким образом, позволяет осознать внутреннюю последовательность этапов идеоречевого цикла, обеспечивающих действенную силу слова, оттенить его эстетическую, этическую и магическую стороны и в какой-то мере деспонтизировать речь»<sup>5</sup>. Соответственно, говорящий и слушающий в процессе аргументирования управляют речевой деятельностью друг друга, выстраивают аргументативные стратегии. Это обеспечивает исполнение их коммуникативной интенции и достижение результата.

Функция управления задает особые отношения между аргументативным текстом и дискурсом. Такие отношения можно описать через призму воспроизведения, порождения и интерпретации аргументативно-сингулярных знаков (знаков, приводящих в изменению стратегии воздействия), содержащихся в аргументативной деятельности. В свою очередь, сущностью аргументативной деятельности является «построение в когнитивной системе реципиента концептуальных конструкций, «моделей мира», которые определенным образом соотносятся с «моделями мира» говорящего, но не обязательно повторяют их... Тексты, кото-

рыми обмениваются участники, зачастую оказывают большее влияние на формирование у них моделей ситуации, чем на фактическое положение дел. Модели мира и знаний участников ситуации становятся не менее, а может быть, более «вещественными», чем внешние, объективно определяемые обстоятельства»<sup>6</sup>. По большому счету, единственная проблема аргументирования связана с принципиальной невозможностью проникнуть в чужую картину мира и корректировать ее по своему желанию. Единственный акт, который возможен для субъектов аргументации, связан с умением видеть сингулярно-аргументативные сигналы, меняющие аргументативную стратегию и позволяющие предугадывать изменение вектора воздействия.

Следовательно, текстово-дискурсивные отношения в рамках аргументативного пространства могут быть описаны только как деятельность, связанная с порождением, воспроизведением и интерпретацией сингулярных знаков, содержащихся в аргументативной деятельности.

В качестве механизмов деятельности по порождению, воспроизведению и интерпретации сингулярных знаков выделяем механизмы свертывания и развертывания дискурса в тексте. Механизм свертывания дискурса в сингулярный текстовый сигнал можно проиллюстрировать использованием экспрессивных синтаксических конструкций (например, эллипсис или усечение). Аргументативный дискурс в данном типе отношений обычно представляет собой ситуацию, имеющую место быть достаточно долгое время, не разрешенную к конкретному акту воздействия. Ситуация такого рода обычно формируется задолго до времени ее текстового воплощения, она шире, нежели воспроизведенный в тексте дискурсивный фрагмент. Например, диалог между начальником отдела милиции и капитаном в фильме «Брильянтовая рука»:

- Почему сразу не представились?
- Я хотел сперва присмотреться, проверить, подойдет ли он нам.
- Ну как? Проверили?
- Проверил, товарищ полковник. Подойдет.
- Я никак не рассчитывал, что он...
- Гипсом.
- Так точно, товарищ полковник.
- Наверное, мне бы надо...
- Не надо...
- Он согласился?
- Согласился.
- Теперь вот такое предложение... А что, если...
- Не стоит...
- Ясно. Тогда, может быть, нужно...
- Не нужно...
- Разрешите, хоты бы...
- А вот это попробуйте. Вам поручена эта операция, так что действуйте.

Данный диалог иллюстрирует свертывание дискурса в текстовый фрагмент. Судя по использованному экспрессивным синтаксическим кон-

струкциям (в диалоге используются как эллиптические конструкции, так и усечение), перед нами фрагмент социально-институционального дискурса. Отношения начальника и подчиненного сложились давно, правила построения речевых стратегий в рамках этого дискурса понятны сторонам, они как будто умеют читать мысли друг друга. Подчиненный хорошо понимает начальника, начальник знает границы инициатив подчиненного. На этом строится комический эффект диалога. Речевые конструкции, используемые участниками диалога, типичны для сложившегося аргументативного дискурса. И если бы в диалоге появилась конструкция, нетипичная для данного типа отношений, то она послужила бы сингулярно-аргументативным сигналом, демонстрирующим изменение аргументативной стратегии. Это привело бы к исчезновению экспрессивных синтаксических конструкций и появлению полных предложений.

В качестве примера развертывания дискурса на основе сингулярно-аргументативного сигнала приведем фрагмент анализа пьесы Л. Пушкиной «Пока она умирала»: «В данном фрагменте текста описывается основа будущих тексто-дискурсивных отношений. Ситуация, представленная в анализируемом отрывке, воспроизводит широкий контекст жизни главных героев. Татьяна и Игорь встретились в тот момент, когда в жизни Татьяны все было упорядочено и предсказуемо (*«Понимаю, наша жизнь представляется вам незначительной. Легко угадать, как она проходит. Всё понятно про магазины, где я делаю не Бог весть какие покупки. Незатейливая уборка, готовка, стирка. Редкие звонки по телефону. Кто нам звонит? Раз в полгода длинное письмо от родни. Чтение вслух. Однообразная монотонная жизнь, скудная событиями. Никому не интересные старая женщина и старая дева, её дочь»*). Татьяна прямо говорит о том контексте, который предшествовал ее встрече с Игорем. Это была размеренная, прогнозируемая жизнь двух немолодых женщин, одна из которых уже не ждет каких-либо изменений в своей личной жизни, а другая, страшась оставлять свою дочь в одиночестве после своей смерти, тоскует о не состоявшемся женском счастье дочери (*«Мама страшится оставить меня одну. Я обману её. Пусть она покинет этот мир уверенная, что я не остаюсь в одиночестве. Она мечтает, что я выйду замуж. Пусть верит, что мечта сбудется»*). Дискурсивный контекст представляет собой переплетение двух нарративов: счастливая судьба матери и несчастная судьба дочери. Причем, каждая из героинь не считает свою собственную судьбу несчастной, а вот судьбу другой воспринимает трагически: мать боится оставить дочь одну, без мужа, детей и внуков, а дочь боится омрачить последние дни матери ощущением своей несчастью. Ухаживая за больной матерью, любя ее как единственного близкого человека, Татьяна счастлива (*«Но для меня и мамы наша жизнь и сами мы выглядят совсем иначе. Мы друг друга очень любим. А где любовь, там всегда много событий, бурь, rado-*

стей, волнений. Я не просто покупаю, готовлю, убираюсь. Я стараюсь ради мамы, чтобы продлить её дни»). Несчастьем для Татьяны представляется не отсутствие мужа и детей, а потеря мамы («И всё равно, когда-нибудь я останусь совсем одна. Куда девать мне свою нежность и любовь? Как быть с потребностью ежечасно тревожиться и заботиться? Кто выслушает меня с интересом и пониманием? И кого выслушивать мне? Никому на свете не будет дела до меня!»). Сюжетная линия Игоря в этом фрагменте описана схематично, есть указание только на гипотетическую несчастливость Игоря. Репликой: «Совсем наоборот. Чудесный вечер! Я загляну к вам ещё. Обязательно! Не составит труда, я непременно буду тут поблизости», – Игорь включает участников ситуации в контекст этикетной, обезличенной коммуникации, он говорит, используя шаблонные формулы речевого этикета. Вместе с этим, в речевой партии Игоря есть реплика, которая показывает его личное отношение к происходящему, он практически дает Татьяне совет, каким образом она может изменить ситуацию («А почему вам не подыскать кого-то реального, чтоб не быть одинокой?»). Татьяна актуализирует линию любви, разделяя ее на любовь в настоящем к матери и несостоявшуюся любовь в прошлом («Я в двадцать-то не соглашалась выйти замуж без любви, а в шестьдесят — тем более. Извините, что потеряли с нами вечер»). Герои начинают воспринимать происходящее как личное взаимодействие, они уже пытаются включить друг друга в контексты собственных существований. В таком взаимном понимании дискурсивного контекста формальная фраза Игоря приобретает дополнительные смыслы. Синергетика аргументативного дискурса воздействует на героев: за шаблонностью и этикетностью фразы Игоря вскрываются ряды смыслов, в которых возможное проникновение в личное пространство друг друга героям уже кажется необходимым, они желают такого рода проникновения, этикет перестает работать, на первый план выходят личные, человеческие отношения («Я настолько вам не понравилась?», «Боюсь, что вы произвели на меня даже слишком сильное впечатление!», «Приятно услышать!»)<sup>7</sup>.

Все вышесказанное позволяет считать аргументативный текст и аргументативный дискурс коммуникативными образованиями сложной, синтетической природы, функционирующими по своим особым законам управления речевыми коммуникациями.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Чувакин А. А. Текст во встречном движении филологии и коммуникативистики // Текст в коммуникативном пространстве современной России: монография / под ред. А. А. Чувакина. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2011. С. 23–25.

<sup>2</sup> Там же. С. 24.

<sup>3</sup> Качесова И. Ю. Коммуникативно-риторическая модель русского аргументативного дискурса. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2013. С. 3–8.

<sup>4</sup> Там же. С. 2–4.

<sup>5</sup> Яковлева Е. А. Риторика как теория мыслеречевой деятельности (в применении к анализу художественных текстов, урботекстов и актуальных номинаций): дис. ... д-ра филол. наук / Башкирский гос. ун-т. Уфа, 1998. С. 16.

<sup>6</sup> Сергеев В. М. Когнитивные методы в социальных исследованиях // Язык и моделирование социального взаимодействия. Москва, 1987. С. 3.

<sup>7</sup> Качесова И. Ю. Коммуникативно-риторическая модель русского аргументативного дискурса. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2013. С. 56–74.

**Kachesova I. Yu.**

*Altai State University, Russia*

#### **FEATURES OF RELATIONS OF TEXT AND ARGUMENTATIVE DISCOURSE IN THE ASPECT OF PHILOLOGICAL THEORY OF COMMUNICATION**

The article is devoted to the peculiarities of relations between the text and argumentative discourse. The management of speech communications is singled out as a base of relations. The author describes the signals change strategies of argumentation, and shows the ways of connection of the text and discourse.

*Keywords:* text; discourse; argumentation; strategy.

## КОНЦЕПТ «ПРАВДА» В ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ «ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ»)

В статье предпринята попытка проанализировать историческую сущность концепта «правда», реализованную в наиболее раннем летописном своде начала XII века — «Повести временных лет». Материал исследования — слова и контексты слов, восходящих к корню -прав- и составляющих историческую структуру концепта «правда» в «Повести временных лет» (всего 166 единиц).

*Ключевые слова:* концепт «правда»; русское языковое сознание; лингвокультурологическая парадигма; концептуализация фрагмента знаний; когнитивная метафора.

Предмет исследования — историческая сущность концепта «правда», реализованная в наиболее раннем дошедшем до нас летописном своде начала XII века — «Повести временных лет» (ПВЛ). Исследование проводилось по списку, сохранившемуся в тексте Лаврентьевской летописи 1377 года методом сплошной выборки. Материал исследования — слова и контексты слов, восходящих к корню -прав- и составляющих историческую структуру концепта «правда» в ПВЛ (всего 166 единиц)

Задача предпринятого исследования многопланова:

- раскрыть содержание концепта «правда» в рамках лингвокультурологической парадигмы;
- выявить смысловое разнообразие структурных элементов исторического концепта «правда», восходящих к общему корню «прав» и обозначить его ядерные и периферические элементы;
- в рамках когнитивного исследования определить, в каких эмпирических категориях в русском языковом сознании осмыслился концепт «правда».

В настоящее время концепт является одним из базовых понятий лингвокультурологии и когнитивной лингвистики. Впервые в рамках концептуально-культурологического подхода определение концепта было сформулировано в начале XX века Сергеем Алексеевичем Аскольдовым, который называет главным свойством концептов функцию заместительства<sup>1</sup>. Общепринятым в отечественной лингвистике термин стал в 90-е годы XX в. благодаря научным трудам Юрия Сергеевича Степанова, который характеризует концепт как культурно-ментально-языковое образование, сгусток культуры в человеческом сознании и рассматривает его как «пучок» представлений, понятий и знаний, которым сопровождается слово<sup>2</sup>.

В современной отечественной лингвистике обобщенное понятие концепта как лингвокультурологического явления представлено в работах



В. А. Масловой: «концепт — это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры»<sup>3</sup>. Как лингвокогнитивное явление «Концепт (*concept, Konzept*) — термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*) всей картины мира, отраженной в человеческой психике»<sup>4</sup>.

Чтобы раскрыть содержание концепта «правда» в русском языковом сознании, обратимся к толкованию языкового значения лексемы «правда» в этимологических и толковых словарях русского языка. Современная семантическая структура слова «правда» представлена в Большом академическом словаре русского языка<sup>5</sup> следующим набором лексико-семантических вариантов (ЛСВ):

**Лексико-семантические варианты**

ЛСВ1 — то, что соответствует действительности, истина: *правда жизни, истинная правда, говорить правду, правда о ком/ чем-либо, по правде говоря, смотреть правде в глаза* и др.;

ЛСВ2 — то, что исполнено истины; правдивость, правильность суждений и т. д.: *и я как будто почувствовал правду ее слов...* С. Акс.; *твоя / ваша правда*;

ЛСВ3 — справедливость, порядок, основанный на справедливости: *Стоять за правду. Пострадать за правду*;

ЛСВ4 — Название кодексов средневекового права: *Германская правда, Русская правда*;

ЛСВ5 — в значении вв. слова *действительно, в самом деле*: *Он, правда, в туз из пистолета в пяти сажнях попал* (А. С. Пушкин);

ЛСВ6 — в значении утв. частицы: *Я правда уезжаю*;

ЛСВ7 — в значении уступительного союза *хотя, хотя и*: *Правда, это пальто немножко дорого, но зато прочно*.

Таким образом, можно говорить о том, что современная семантическая структура слова «правда», являющаяся ядром концепта, достаточно сложна.

Теперь обратимся к семантической структуре слова «правда» представленной в толковом словаре русского языка XI–XVII веков<sup>6</sup>:

**Лексико-семантические варианты**

ЛСВ1 — правда, истина;

ЛСВ2 — справедливость как свойство праведника; праведность, благочестивость;

ЛСВ3 — справедливость (соответствие действий требов-мморали и права; праведные деяния, исполнение божеств. заповедей, долга;

ЛСВ4 — правдивые, справедливые слова, речи;

ЛСВ5 — правота, отсутствие вины;

ЛСВ6 — правдивость, честность;

ЛСВ7 — повеление, заповедь;

ЛСВ8 — установление, правило, закон; свод законов;

ЛСВ9 — договор, условия договора;

ЛСВ10 — обет, обещание;

ЛСВ11 — право, права;

- ЛСВ12 — право суда;
- ЛСВ13 — суд, судебное испытание;
- ЛСВ14 — оправдание;
- ЛСВ15 — свидетель;
- ЛСВ16 — пошлина за призыв свидетеля;
- ЛСВ17 — *правды* (мн. ч.) — Дела, важные обстоятельства, вопросы.

То есть, древняя семантическая структура лексемы «правда» представляется гораздо более разветвленной и позволяет утверждать, что и ядро древнего концепта представляет собой более сложную систему элементов.

Дальнейший анализ лексемы «правда», представленный в этимологическом словаре славянских языков<sup>7</sup>, показывает, что истоки становления лексемы и концепта «правда» оказались связанными со следующими значениями:

**Лексико-семантические варианты**

- ‘правда’ (укр. правда, блр. праўда, др.-русск., ст.-слав. правда, болг. правда);
- ‘поголовье скота’;
- ‘правда, тяжба’ (сербохорв. правда);
- ‘положение, закон, судебное дело’ (словен. pravda).

На основе приведенных ЛСВ можно увидеть область пересечения семантических значений лексемы «правда». Мы обнаруживаем, что современные и архаические исторические лексико-семантические варианты слова «правда» во многом совпадают:

**Современные ЛСВ**

- ЛСВ1 — то, что соответствует действительности, истина;
- ЛСВ3 — справедливость, порядок, основанный на справедливости;
- ЛСВ2 — то, что исполнено истины; правдивость, правильность суждений и т. д.;
- ЛСВ4 — название кодексов средневекового права.

**Исторические ЛСВ**

- ЛСВ1 — правда, истина;
- ЛСВ3 — справедливость (соответствие действий требованиям морали и права; праведные деяния, исполнение божеств. заповедей, долга);
- ЛСВ4 — правдивые, справедливые слова, речи;
- ЛСВ8 — установление, правило, закон; свод законов.

Теперь обратимся к структуре концепта «правда» в тексте «Повести временных лет». Ее составляют 23 структурных компонента. Особенно интересно проследить, как распределяются компоненты по степени частотности внутри рассматриваемого концепта и обнаружить, что наиболее частотными являются компоненты *праведник, правда, правый, неправда, отправить(ся), на правой стороне, управлять, вправду, по правде*<sup>8</sup> (рис.).

После того, как мы определили исторически сущностные элементы концепта «правда», представляется важным установить не только языковые значения, составляющие ядро концепта, но и речевые значения, то есть когнитивные мыслительные признаки, которые невозможно об-



■ праведник / праведный (36)	■ отправиться / отправляться / отправить (31)
■ правда (18)	■ на правой стороне / справа (9)
■ правый (7)	■ управлять / управлять / управление (7)
■ неправда (6)	■ вправду / по правде (5)
■ направляться / направиться / направление (4)	■ справедливость (4)
■ исправить / исправлять / исправиться (3)	■ править / правление (3)
■ право (3)	■ несправедливый (2)
■ оправдаться / оправдывать (2)	■ переправиться (2)
■ поправить (2)	■ правило (2)
■ правильный / правильно	■ неправильно (1)
■ неправо (сущ) (1)	■ по праву (1)

Рис. Частотность компонентов концепта

наружить в толковых словарях. С этой целью мы обратились к понятию когнитивной метафоры и классификации метафор, предложенной американскими учеными лингвистами Джорджем Лакофф и Марком Джонсоном<sup>9</sup>:

- ориентационные метафоры: СЧАСТЬЕ — ВЕРХ (That boosted my spirits); НЕ-СЧАСТЬЕ — НИЗ (Things are looking up);
- онтологические метафоры: РАЗУМ — МАШИНА (My head doesn't work today); ВРЕМЯ — ДЕНЬГИ (You're wasting my time);
- структурные метафоры: ЛЮБОВЬ — ПУТЕШЕСТВИЕ (Look, how far we've come); СПОР — ВОЙНА (He shot down all of my arguments).

Коротко говоря, когнитивная метафора — это способ, позволяющий воспринять новое знание посредством уже имеющихся опытных представлений о другом объекте знания. В своем исследовании мы попытались проанализировать, посредством каких типов когнитивных метафор в тексте Повести временных лет осмысляются наиболее частотные компоненты концепта «правда»:

#### ОПРЕДЕМЧИВАНИЕ

**Правда, неправда, направление, правление = Вместителище/ контейнер (7):**  
*Волхов тек в обратном направлении 5 дней. Вот и нас видя в неправде пребывающими. Если вправду меня просите.*

**Оправдание = Одежда / облачение (2):** *потому что не оправдается пред тобой никто.*

**Правда = Инструмент (1):** *напиши грамоту с правдо.*

**Правда, неправда, неправо = Объект (5):** *и не было среди них правды; да не имеют права русские зимовать в устье Днепра.*

#### ДВИЖЕНИЕ / НАПРАВЛЕНИЕ

**Правда, справедливость, право = Путь (6):** *Рассуди меня, Господи, по правде; распустили по справедливости; получить стол мой после братьев своих по праву.*

**Правда = Траектория (1):** *чинящих насилие над сиротами и вдовами и уклоняющих суд от правды.*

**Правда = Действие (1):** *призвав Бога в свидетели своей правды.*

**Правда = Поверхность (2):** *Олег же наделялся на правду свою.*

## ОДУШЕВЛЕНИЕ

*Правда = Живая сущность* (1): *Скоро приблизится правда моя и восходит...*

Становится очевидно, что, например, само слово «правда» чаще всего осознается через такие понятия как вместилище, объект, путь, поверхность и другие.

В результате анализа единиц текста Повести временных лет, содержащих в своей структуре элемент -прав- и составляющих структуру архаического концепта правда, мы обнаружили следующее:

- исконная историческая семантика слова «правда» по сравнению с современной является более сложной и разветвлённой структурой;
- концепт «правда» также имеет многокомпонентную структуру, включающую в себя элементы, имеющие формальное и смысловое сходство;
- в тексте Повести временных лет наблюдается тенденция к преобладанию онтологических метафор, которые в основном или опредмечивают компоненты концепта «правда» или определяют их как направление / путь.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Аскольдов С. А.* Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. М.: Языки русской культуры, 1997. С. 269.

<sup>2</sup> *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Академический проект, 2001. С. 14.

<sup>3</sup> *Маслова В. А.* Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. С. 47.

<sup>4</sup> *Кубрякова Е. С. и др.* Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. С. 90.

<sup>5</sup> Большой академический словарь русского языка. М.: Наука, 2007.

<sup>6</sup> Словарь русского языка XI–XVII вв. / гл. редактор С. Г. Бархударов. М.: Наука, 1975.

<sup>7</sup> Этимологический словарь славянских языков: Праслав. лекс. фонд / Под ред. О. Н. Трубачёва. М.: Наука, 1985.

<sup>8</sup> Напомним, что всего таких элементов в тексте ПВЛ насчитывается 156, при том, что общее количество слов в переводном тексте летописи составляет 65148 единиц.

<sup>9</sup> *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: УРСС Эдиториал, 2004. 256 с.

**Kunkova A. A.**

*Moscow State Linguistic University, Russia*

## THE CONCEPT “TRUTH” IN THE EAST SLAVIC LINGUISTIC WORLD-IMAGE: ON THE MATERIAL OF RUSSIAN PRIMARY CHRONICLE

The author attempts to analyze the historical essence of the concept «truth», implemented in the earliest Russian chronicle of the 12<sup>th</sup> century, Russian Primary Chronicle. The material of the research is the words and contexts of words that go back to the Russian root morpheme ‘prav’ and constitute the historical structure of the concept “truth” (‘pravda’) in the given text (166 units in total).

*Keywords:* concept “truth”; Russian language consciousness; linguistic-cultural paradigm; conceptualization of the fragment of knowledge; cognitive metaphor.

## ЛИНГВОГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ТОПОНИМИКОНА ПРИБАЙКАЛЬСКОЙ СИБИРИ

В статье рассматриваются субстратные топонимические пласты Прибайкальской Сибири. Топоосновы и топоформанты представлены как неотъемлемая часть формировавшегося в течение многих столетий регионального топонимикона. Запечатленная в современных лексикографических источниках языковая картина мира представителей древних культур позволяет выявить важные для современности национальные особенности мировоззрения, миропонимания.

*Ключевые слова:* топонимическая субстратная лексика; топооснова; топоформант; словообразовательное значение.

Современные ономастические исследования комплексны. Они охватывают обширный круг проблем и методов, помогают изучению путей миграции отдельных этносов, определению мест их прежнего заселения, установлению древних основ того или иного языка, выявлению формантных языковых средств и культурных особенностей контактирования разных народов.

Жизнь человека тесно связана с различными местами, обозначаемыми географическими названиями — топонимами. Первое, основное и главное их значение и назначение — фиксация места на поверхности земли. Примечательна идеей особого положения онимов в языке метафора, приведенная А. В. Суперанской и представляющая общую лексику как «солнце, вокруг которого вращаются планеты, каждая на своей орбите — то имена собственные»<sup>1</sup>. В отличие от имен нарицательных, они относятся к той категории слов, которые во всем объеме известны лишь всему человечеству в целом. Каждый отдельный человек знает небольшое количество определенных объектов, мест. Даже жителям одной территории не всегда известны какие-либо топонимы. Исследуемая лингвистами топонимическая лексика служит ценнейшим источником для исследования истории языка, лексикологии, диалектологии, лингвогеографии. Топонимика способствует восстановлению черт исторического прошлого народов, определению границ их расселения, возможности очертить области былого распространения языков, географию культурных и экономических центров, торговых путей и т. д.

Представленная в данной статье тема требует некоторого комментария. Так, исследование топопространства региона с позиций современности весьма условно, поскольку одновременно сосуществующие имена, объединенные одной, в нашем случае — региональной, системой, вклю-

чают в свой состав разновременные образования, воспринимаемые населением как синхронная данность. Однако, любые новообразования, входящие в систему, могут быть произведены по моделям, существовавшим ранее. История каждого топонима индивидуальна, поэтому массовый региональный материал очень разнороден. Так, в топонимии Прибайкальской Сибири сосуществуют новые и исторически сложившиеся (субстратные) названия. Поэтому синхронный срез топонимического исследования весьма ограничен. В современном русском языке мы можем выявить топоосновы и топоформанты, разграничить их по происхождению, проанализировать семантические свойства топонимов, способы их номинации, а также рассмотреть когнитивные признаки и концептуальные основы их существования в этнолингвокультурном пространстве.

Прибайкальская Сибирь (Прибайкалье) — горная область на юге Восточной Сибири, с запада и востока прилегающая к озеру Байкал в Иркутской области и Республике Бурятия. Это территория между Ангарой и Байкалом, плато, глубоко расчлененное реками бассейна Верхней Лены и Ангары<sup>2</sup>. Специальных лингвистических исследований по топонимике Прибайкалья мало. Так, в 1969 году профессор М. Н. Мельхеев представил масштабный научный труд — словарь «Географические названия Восточной Сибири. Иркутская и Читинская области»<sup>3</sup>, в котором коротко описал историю формирования топонимии данного региона и подробно рассмотрел топонимические номинации с позиций этимологии.

Нельзя не отметить работу С. А. Гурулева «Географические названия Иркутской области. Топонимический словарь»<sup>4</sup>, вышедший в 2015 г. и вобравший колоссальное количество региональных топонимов (8000 имен), расположенных согласно политико-административному делению области — по районам. Однако, и в этом словаре изложены только этимологические заключения автора.

Ономастика Прибайкалья являлась предметом научного исследования профессора Л. В. Шулуновой<sup>5</sup>, рассматривавшей многочисленные теоретико-прикладные вопросы на материале бурятского языка.

Внимательное изучение представленных выше работ позволяет сделать выводы, которые можно назвать промежуточными, так как формат и цель данной работы не предполагают целостного системологического заключения по топонимике региона.

Менявшиеся на протяжении многих веков исторические условия и происходившие в Прибайкалье общественные процессы — передвижение различных народов и племен, обладавших различной языковой культурой, оказали непосредственное влияние на формирование сложной топонимии края. В результате миграции каждая появившаяся народность, усваивая и сохраняя имеющиеся географические названия, в то же время изменяла структуру прежней топонимии, создавала новый топонимический пласт. Достаточно древним считается эвенкийский (тунгусский)

топонимический субстрат — иноязычный слой названий. Распространение этих имен повсеместно не только в Прибайкалье, но и на всей территории азиатской России. Исследованы эвенкийские топонимы как в чистом виде, так и в ассимилированном русском языке. Так, в Иркутской области можно выявить большое количество тунгусских топонимических типов. Важной особенностью является отсутствие при собственных географических названиях номенклатурных терминов *река, озеро, вода, гора*. Чаще всего эвенкийские топонимы образуются с помощью суффиксов, несущих определенное словообразовательное значение. Представим некоторые выявленные словообразовательные типы топонимов Прибайкалья эвенкийского происхождения в нижеследующей таблице.

**Таблица 1.** Словообразовательные типы эвенкийского субстрата

Топооснова	Топоформант	Словообразовательное значение	Топоним	Определение топонима
Анга-ра («пасть животного, рот»)	-кан-	Уменьшительная форма	Ангаракан	Притоки реки Ангары
Бодо-бо («жизнь, быт, уклад»)			Бодайбоккан	Притоки реки Ангары на севере области
Ката («нож»)	-нга-	Множественное число	Катанга	Три реки (Нижняя Тунгуска, Подкаменная Тунгуска, Верхняя Тунгуска) — притоки Енисея.
Кири («грязь, грязный»)			Киренга	Черные речки, притоки
Бас («голова, начало»)	-ма-	Адъективный признак	Басьма	Начальный приток реки Тилик.
Еги-р («девять»)			Егирма	пролив Девятый
Анам («лось»)	-кит-	Место действия	Анамкит	Место охоты на лося (урочище)
Олло («рыба»)			Оллокит	Место для ловли рыбы (приток реки)
Дава («перевал»)			Давакит	Место для перевала (участок)

Словообразовательных типов, характеризующих эвенкийский топонимический пласт, достаточно много. Они были заимствованы русским языком и адаптированы его системой: фонетически, лексически, грамматически. Важно также отметить, что встречаются в исследуемых топонимах примеры, иллюстрирующие лексическую омонимию. Например, в названии гидронима Катанга и ойконима Каторга ученые выявили



эвенкийскую основу *ката-*, однако этимологически развели ее семантику. В первом случае — ‘нож’, во втором — ‘тощий, сухой’<sup>6</sup>.

Широкое распространение на территории Иркутской области получили бурятские географические названия. Территориально в основном они совпадают с местами расселения современных бурят. Характерными лингвистическими признаками бурятских топонимов являются повторяющиеся основы субстантивов: *гол* — ‘река’, ‘долина’, *дабан* — ‘перевал’, *угун* — ‘вода’, *нур (нор)* — ‘озеро’, *булаг* — ‘родник’ адъективные топоосновы: *цаган* — ‘белый’, *хара* — ‘черный’, *шара* — ‘желтый’. Топоформанты бурятского языка также весьма активно участвуют в образовании географических названий: *-та, -тэ, -то, -тай, -туй, -хан, -хан, -хэн, -хон, -гар, -гэр, -гор* и другие. *Вишихтуй* (‘писаная гора’), *Горхон* (‘речка’, ‘ручей’), *Дабахтай-Нур* (‘соленое озеро’).

В Западной части Иркутской области, особенно в Тайшетском районе, чаще других встречаются названия с топоформантами *-шет* и *-чет*, имеющими значение ‘река’, ‘вода’ и свидетельствующими о жизни и быте на данной территории давно ассимилированного племени котов, близкого к современным кетам. Приведем примеры:

*Екунчет* (эвенк.) *екун* — ‘корова’ и коттский суффикс *-чет*. Левый приток реки Чуна (Уда), порог, поселок.

*Ингашет* (эвенк.) *инга* — ‘речная коса’, ‘песок на отмели’ и коттский суффикс *-шет*. Левый приток реки Бирюса.

*Тайшет* (кетояз.) *тай* — ‘холодный’ и коттский суффикс *-шет*. Город, левый приток реки Бирюса.

Достаточно редкими на территории Прибайкалья считаются тюркские названия. Одним из самых показательных формантов тюркизмов является элемент *бай* — ‘богатый’, ‘большой’: *Баймак, Байтаг, Байут, Байшин*.

Интересными кажутся современным носителям языка областные названия, по форме согласующиеся с апеллятивами русского языка, например: *Чайка, Буря, Зима, Мама, Мука, Еда, Шум* и под. Однако этимологически эти топонимы восходят к субстратным топоосновам. Проиллюстрируем приведенные примеры:

*Чайка* (якут.) *чай* — ‘галька’, ‘галечный’. Поселок на левом берегу реки Лены.

*Мама*, река, приток Витима, (эвенк.) *мама* — ‘сбор оленей’<sup>7</sup>. Иное объяснение дает М. Н. Мельхеев: *Мама* (эвенк.) *мома* — *мо* ‘дерево’, *ма* — адъективный суффикс, обозначающий материал и цвет. Название означает ‘деревянный, лесистый’. Однокоренные топонимы (родственные названия) — *Мамакан, Мамский, Мамукан*<sup>8</sup>.

*Буря* (эвенк.) *бур* — ‘остров’, *-я* — суффикс. Правый приток реки Ока, село.

*Зима* (бурят.) *зэмэ* — ‘вина, проступок’. По преданию, бурятский род, обитавший в этой местности, считался чем-то провинившимся, «место провинных». Город, левый приток реки Ока.

*Еда* (бурят.) *ёдоо* — ‘пихта’. Левый приток реки Икей.

*Шум* (бурят.) *шуумай* — ‘быстрый, проворный’. В результате адаптации в русском языке основа была сокращена. Протока правого берега реки Уда, посёлок.

Географически и административно-политически территорию Иркутской области представляют 33 района. К крайнему северу относят Кантагский район, приравнены к нему такие районы, как Усть-Илимский, Усть-Кутский, Бодайбинский, Нижнеилимский, Братский, Казачинско-Ленский, Киренский и Мамско-Чуйский. На примере подробного структурно-морфологического анализа топонимов двух северных регионов можно сделать определенные выводы. Так, лингвогеографически северная часть Прибайкалья представляет преимущественно эвенкийский и якутский топонимические пласты, поскольку количественно их названия намного преобладают.

Южные и центральные районы в основном были заселены бурятскими народами и русскими переселенцами, адаптировавшими существующие названия и принесящими славянские топонимы, которые определили топонимикон данных районов — Иркутского, Ангарского, Шелеховского, Слюдянского, Заларинского, Слюдянского, усть-Ордынского Бурятского округа.

Западные районы (Тайшетский, Нижнеудинский, Чунский, Чунский, Тулунский, Куйтунский) близки к Приенисейским территориям. Здесь в большинстве случаев выявлены кетоязычные и эвенкийские основы.

Представим в таблице 2 некоторые количественные результаты анализа субстратных и русских названий, характеризующих топонимическое пространство региона.

**Таблица 2.** Топонимические основы регионального пространства Прибайкалья

Топонимические пласты	Районы Иркутской области					
	Северные		Южные и Центральные		Восточные	
	Бодайбинский	Кантагский	Слюдянский	Шелеховский	Тайшетский	Нижнеудинский
<b>Субстратные топонимы</b>						
1. Эвенкийский	193	174	13	4	33	87
2. Якутский	30	12	2	—	5	6
3. Бурятский	—	2	45	6	4	48
4. Тюркский	2	1	5	4	—	6
5. Кетский	2	—	—	—	60	11
6. Палеоазиатский	4	12	—	—	2	46
7. Монгольский	2	5	6	2	—	3
8. Неясного происхождения	30	37	7	3	23	36
Всего субстр.	263 (48%)	243 (61%)	78 (20%)	19 (9%)	127 (20%)	243 (39%)
<b>Русские топонимы</b>						
Всего русских	282 (52%)	154 (39%)	310 (80%)	199 (91%)	488 (80%)	379 (61%)
<b>Общее количество</b>	<b>545</b>	<b>397</b>	<b>388</b>	<b>218</b>	<b>615</b>	<b>617</b>

Русские географические названия в Прибайкальской Сибири являются новым элементом, количественно богатым наслоением на древнюю топонимию. Они возникли постепенно, по мере освоения и заселения необжитых или слабо населенных территорий Сибири русскими и другими славянскими народами. В настоящее время славянский топонимический пласт количественно преобладает в регионе.

Территорию современного Прибайкалья в прошлом населяли многие народы, каждый из которых оставил свои географические названия. В последующем топонимическая система использовалась другими народами. Так сложилась многоуровневая система, характеризующаяся топонимическими субстратными языковыми пластами: тунгусоязычным (эвенкийским), палеоазиатским, самодийским, тюркским, монгольским, славянским. Как отмечает С. А. Гурулев, «некоторые названия трудно бывает уложить в выделенные пласты, поскольку название по всем признакам оформлено в одном языке, в то время, как его корневая основа явно принадлежит другому языку. Такие названия встречаются нередко, и они являются свидетелями мирного проживания и сосуществования народов»<sup>9</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Суперанская А. В. Что такое топонимика? М.: Наука, 1984. С. 4.

<sup>2</sup> Словарь современных географических названий. / под общ. ред. акад. В. М. Котлякова. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. С. 388.

<sup>3</sup> Мельхеев М. Н. Географические названия Восточной Сибири. Иркутская и Читинская области. Иркутск: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1969. 121 с.

<sup>4</sup> Гурулев С. А. Географические названия Иркутской области. Топонимический словарь. Иркутск: Издательство Института географии им. В. Б. Сочавы СО РАН, 2015. 575 с.

<sup>5</sup> Шулунова Л. В. Ономастика Прибайкалья. Улан-Удэ: Издательско-полиграфический комплекс ВСГАКИ, 1995. 207 с.

<sup>6</sup> Там же. С. 90.

<sup>7</sup> Там же. С. 296.

<sup>8</sup> Мельхеев М. Н. Указ. соч. С. 30.

<sup>9</sup> Гурулев С. А. Указ. соч. С. 4.

Litovkina A. M.

*Irkutsk State University, Russia*

#### LINGUOGEOGRAPHICAL BASIC GROUNDS OF FORMATION OF REGIONAL TOPONYMICON OF PRIBAIKAL SIBERIA

The article overviews the substrate toponym rage of Pribaikal Siberia. The toponym bases and formants are presented as an integral part of regional toponymicon which has been formed for many centuries. The language picture of the world of the representatives of ancient cultures depicted in contemporary lexicographical sources allows revealing the important national peculiarities of world-view and world perception for the present.

*Keywords:* toponymic substrate lexicon; toponymic formant; word formation meaning.

## АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСТАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Данная работа выполнена в рамках развивающегося направления антропологической лингвистики — теории лингвокультурных типажей. В контексте исследования находится описание образных и ценностных характеристик, которые составляют основу организации концептосферы рассматриваемого образа. На основе анализа языкового материала были выявлены лексемы с доминантными семами, формирующие необходимый набор концептуальных характеристик социокультурного дисперсного типажа «успешная казахстанская женщина».

*Ключевые слова:* лингвокультурный типаж; оценочные маркеры; концептосфера; образный компонент; ценностная составляющая.

В многомерном пространстве современного лингвистического мира центром внимания выступает человек, ставший объектом исследования междисциплинарных областей гуманитарного знания, одной из которых является теория лингвокультурных типажей. В рамках данного направления были изучены довольно большое количество узнаваемых, обобщенных образов представителей различных лингвокультур («русский интеллигент», «буржуа», «гризетка», «французский модник», «английский чудак», «американский адвокат», «китайский врачеватель и многие др.). В фокусе наших исследовательских интересов находится концептуальная организация лингвокультурного типажа «успешная казахстанская женщина», воплощающая новые ценностные доминанты современного казахстанского общества. Развивая в работе концепцию теории лингвокультурных типажей, положения которой представлены в трудах В. И. Карасика, О. А. Дмитриевой (2005; 2006), Е. А. Ярмаховой (2005); Л. П. Селиверстовой (2007); И. А. Мурзиновой (2009); А. А. Щербаевой (2010), Л. Н. Бровиковой (2013), Е. М. Дубровской (2017) и многих др., мы рассматриваем женский образ с точки зрения типажности как одного из способов моделирования языковой личности.

Предметной областью теории лингвокультурных типажей является концепт типизируемой личности. Согласно идеям В. И. Карасика, О. А. Дмитриевой, лингвокультурный типаж представляет собой «обобщенный образ представителя определенной социальной группы в рамках конкретной культуры, узнаваемый по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации»<sup>1</sup>, а в широком исследовательском понимании представляет собой разновидность концепта, т. е. «многомерное ментальное образование, которое представляет собой хранящиеся в памяти человека значи-

мые осознаваемые типизируемые фрагменты опыта»<sup>2</sup>. Лингвокультурный типаж как особый вид концепта включает понятийный, образный и ценностный компоненты. Понятийная природа типажа «успешная казахстанская женщина» была описана ранее, поэтому в данной работе акцент сделан на образной и ценностной составляющих концепта. Как рассуждает В. И. Карасик, «образная сторона — это зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые характеристики предметов, явлений, событий, которые в том или ином виде отражены в нашем сознании»<sup>3</sup>. Согласно ученому, именно «ценностный компонент и отличает лингвокультурный концепт от других ментальных единиц, используемых в различных областях науки (например, фрейм, понятие, когнитивный концепт, сценарий, скрипт, образ, архетип и т. д.)»<sup>4</sup>. Определение и выявление образных и ценностных характеристик рассматриваемого типажа проводился на материале рейтинга, составленный informburo.kz и блогов про успешных казахстанских женщин. В самой номинации рейтинга «Самые обаятельные и влиятельные: топ самых успешных женщин Казахстана»<sup>5</sup> за 08.03.2017 год формируется не только оценка деятельности, но и в целом образ «успешной казахстанской женщины». Согласно Толковому словарю русского языка, денотативное значение «обаятельная» заключается в слове «обаяние» — «покоряющее влияние, притягательная сила, очарование, состояние человека, очарованного чем-либо, находящимся под влиянием чего-либо» и, соответствующее сочетание, — «преисполненный обаяния, пленительный, чарующий»<sup>6</sup>. Использование в названии рейтинга сложной формы имени прилагательного превосходной степени «самые обаятельные» усиливает оценочную коннотацию образа «успешной женщины», которая покоряет, притягивает и очаровывает. В данных лексемах отражается сильное женское начало, сущность и природа «женщины». Семантическим ядром сочетания «самые влиятельные» является слово «влияние», имеющее, согласно словарю, несколько значений, — воздействие и авторитет, власть, и достаточно четко определяющие значимость и результативность деятельности «успешной женщины». Следовательно, само название рейтинга успешных женщин содержит следующие пресуппозиционные установки: презентабельная внешность, руководящие должности, состоятельность и независимость, результативность.

При организации концептуального знания о лингвокультурном типаже «успешная казахстанская женщина» рассмотрены типичные характеристики образа успешной женщины в культурно-историческом измерении. Мы предполагаем, что начало формирования данного типажа восходит к религиозным истокам появления первой женщины на земле Лилит, как прообраза равноправной, влиятельной, сильной, самостоятельной и успешной современной женщины. Характерные черты успешной женщины можно обнаружить в произведениях религиозной литературы

в образе Лилит. В книге «Лилит. От сотворения мира» содержится следующая информация: *‘И когда пришло свое время, создал Бог человека по образу Своему: мужчину и женщину создал их. 14. Но одно смущало Бога. Ведь создал он мужчину и женщину равными друг другу. 19. Они были самодостаточны’*<sup>7</sup>. Женский образ Лилит имеет большое количество интерпретаций в различных культурах. Согласно апокрифическому произведению «Алфавит Бен-Сира», *‘Лилит была первой женой Адама. Она была создана, как и Адам, из глины и праха — и тут же затеяла спор о равенстве. Мы оба равны, потому что созданы из одного материала...’*<sup>8</sup>. Образ Лилит можно встретить в поэтических произведениях Н. Гумилева «Ева и Лилит», М. Цветаевой «Попытка ревности», В. Шефнера «Лилит», Р. Киплинга «The Oldest Song» («Самая старая песня»)<sup>9</sup>. В лирическом содержании Н. Гумилева очерчены образы Евы и Лилит, как яркие представительницы противоположных категорий женщин: с точки зрения бытового дискурса — *‘А у Евы — и дети, и стадо овец, В огороде картофель, и в доме уют’*, с позиции успешной женщины — *‘У Лилит — недоступных созвездий венец, В ее странах алмазные солнца цветут’*<sup>10</sup>. В казахстанской лингвокультуре успешная женщина, в первую очередь, позиционируется как *‘опора семьи, а значит — опора государства’*, *‘современная казахстанская женщина’*, используя подобную номинацию из такого жанра политической коммуникации, как Послание Президента (*‘Дорогие женщины! Вы — опора семьи, а значит — опора государства’*, *‘Современная казахстанская женщина должна стремиться делать карьеру’*), подчеркивается положение и предназначение женщины, обозначенные в официальном государственном документе, тем самым отмечая значимость и важность образа успешной женщины, воплощающая фундаментальные ценности современного казахстанского общества и влияющая на формирование социально-культурных ориентиров языкового коллектива<sup>11</sup>. К примеру, в Информационно-представительском альманахе «Қазақ елінің көрнекті әйелдері: Арман алға жетелеп. Выдающиеся женщины Казахстана: Созидая мечту»<sup>12</sup> представленные номинации рассматриваемого типажа эксплицитно положительно-оценочно маркированы: *образцы для подражания, выдающиеся женщины, достойные представительницы слабого пола, прекрасная половина человечества, женщина-патриотка, хранительница очага, уникальная казахстанская женщина, опора мужчинам, утонченные женские натуры, меценаты, бизнес-леди, компетентные и грамотные труженицы и т. д.* В процессе моделирования лингвокультурного типажа «успешная казахстанская женщина» были выявлены атрибутивные конструкции, содержащие положительный оценочный компонент: *волевой характер, светлая и целеустремленная женщина, хрупкая внешность, сильная личность, сильная и разносторонняя личность; иные женщины могут быть и заботливой мамой, и любящей супругой, и успешной бизнесву-*

мен в одном лице, ухоженная приятная женщина, очень позитивный и коммуникабельный человек, идейный организатор, женщины сильной, цельной, гибкой, грациозной и др. В качестве дескриптов «успешной казахстанской женщины» выступают краткие формы прилагательных: деловита, практична, строга, требовательна, ответственна, спокойна, уверена, очаровательна и др.

Одним из важных составляющих концептосферу лингвокультурного типажа «успешная казахстанская женщина» является финансовая состоятельность: *‘Одна из самых богатых казахстанок...’, ‘Бизнес-леди... она не раз входила в различные списки Forbs’*. Подчеркивается финансовая составляющая, и обозначен статус как бизнес-леди. Использование превосходной степени прилагательного *‘самых богатых’* усиливает финансовую состоятельность, благосостояние и независимость. Частица *‘не раз’* и упоминание «рейтингового журнала „Forbs“»<sup>13</sup> говорят о перманентном состоянии достатка и влиятельного положения бизнес-леди.

Неотъемлемой частью концептуального пространства «успешной женщины» являются регалии, государственные награды, премии: *‘...возможно, не самая богатая женщина РК. Тем не менее она всегда занимала руководящие посты и добивалась успеха. Депутат V созыва Мажилиса Парламента РК, президент телекомпании...’* При помощи вводного слова «возможно», выражающего сомнение, и отрицательной частицы «не» акцент смещается с богатства на должности как показатель влиятельности и успешности, то есть успешная женщина — не всегда богатая, но обязательно занимающая руководящие посты в определенной сфере деятельности. Использование вводного слова со значение уверенности *‘...безусловно, одна из самых влиятельных и успешных женщин’* подчеркивает неопровержимость состоятельности успешной женщины. На ряду с канцеляризмами типа *«госсекретарь, начальник управления, советник Президента, заместитель премьер-министра»* определение *«элегантный политик»* обладает интеллектуальной коннотацией и «женственным» компонентом, поскольку наблюдается интересное сочетание категории выражения красоты, этичности и эстетичности с политической деятельностью. Посредством такого сочетания создается своеобразный интонационный рисунок *‘элегантный политик с успешной карьерой’*.

Не менее значимый компонент «популярность» эксплицитно выражен в текстовом фрагменте *‘...в СМИ появляется исключительно с эпитетами успешная. Женственная, модная... Она известна как модный блогер’*. В свете существующей виртуальной реальности и темпами ее развития статус «блогер» составляет неотъемлемую часть общественной жизни, соответственно, необходимость считаться и учитывать популярность профессиональной деятельности блогеров — это требование времени, а само сочетание «модный блогер» подчеркивает лишь профессиональную направленность. Следующий пример демонстрирует



явление популярности как необходимый компонент лингвокультурного типажа «успешная женщина»: *‘Имя ... уже давно стало синонимом казахстанского шоу-бизнеса. Ее продюсерская компания снимает рейтинговые фильмы... не сходит с первых полос СМИ...’*<sup>14</sup> Использование частицы ‘уже’, наречия временного пространства ‘давно’, глагола усиливающей отрицательной частицей ‘не сходит» говорят о «стабильной» известности, и результат деятельности оценен положительным маркером ‘рейтинговые фильмы’.

Лингвокультурный типаж «успешная казахстанская женщина», согласно классификации И. А. Мурзиновой, относится к социокультурным дисперсным<sup>15</sup> типажам, поскольку ассоциируется с неограниченным количеством людей. Лексико-семантическое поле рассматриваемого типажа включает большое количество положительно маркированных языковых средств, вербализованных с помощью субстантивов (руководитель, директор и др.), атрибутивных конструкций (сильная, независимая, стильная, влиятельная, обаятельная и др.), глаголов (руководить, предпринимать, управлять, влиять и др.). Изучение обобщенных узнаваемых образов современного казахстанского общества представляется необходимым для определения особенностей актуализации лингвокультурных реалий современного казахстанского общества и казахстанской лингвокультурной ментальности, для описания социокультурной реальности, носителем которой может являться лингвокультурный типаж. Процесс формирования типичного, широко узнаваемого образа успешной женщины основывается на значимых для казахстанского общества понятиях, представляющих ключевые ценности современной казахстанской лингвоментальности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Карасик В. И., Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 5–25.

<sup>2</sup> Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.

<sup>3</sup> Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: Сб. науч. тр. / Под ред. В. И. Карасика. Волгоград: Парадигма, 2005. 310 с.

<sup>4</sup> Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

<sup>5</sup> Самые обаятельные и влиятельные: топ самых успешных женщин Казахстана. [Электронный ресурс] // informburo. URL: <https://informburo.kz/stati/samyie-obayatelnnye-i-vliyatelnye-top-samyh-uspeshnyh-zhenshchin-kazahstana.html>. (дата обращения: 08.03.2017).

<sup>6</sup> Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3-х томах. М.: АСТ, Астрель, 2006. 1160 с.

<sup>7</sup> Лилит: От сотворения мира. [Электронный ресурс] // liveinternet. URL: <http://www.liveinternet.ru/journalshowcomments.php?jpostid=33236005&journalid=1172820&go=nex t&categ=0> (дата обращение: 09.03.2007).

<sup>8</sup> Научно-популярный журнал о науке, религии, магии. Апокриф. [Электронный ресурс] // apokrif93. URL: <http://apokrif93.com/blog/2011/11/04/lilit/> (дата обращения: 04.11.2011).

<sup>9</sup> Стихотворения о Лилит.[Электронный ресурс] // livelib.URL: <https://www.livelib.ru/story/20653-izbrannye-stihotvoreniya-n-gumilev>(дата обращения: 07.03.2017).

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Послание Президента Республики Казахстан — Лидера нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства». Астана: Акорда, 2012 [Электронный ресурс] // [http://www.akorda.ru/addresses/addresses\\_of\\_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-a-nazarbaeva-narodu-kazakhstana\\_1339760819?q=%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0](http://www.akorda.ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-a-nazarbaeva-narodu-kazakhstana_1339760819?q=%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B0) (дата обращение: 27.01.2012).

<sup>12</sup> Қазак елінің көрнекті әйелдері: Арман алға жетелеп. Выдающиеся женщины Казахстана: Созидая мечту: Информационно-представительский альманах. Астана: ИП «BG-PRINT», 2015. 212 с. (приурочен к 20-летию Конституции РК и Ассамблеи народа Казахстана, 70-летию Великой Победы, 550-летию Казахского ханства).

<sup>13</sup> 50 богатейших людей Казахстана [Электронный ресурс] // Forbes.kz. URL: <https://forbes.kz/ranking/object?objects-search=%D1%81%D0%B0%D0%BC%D1%8B%D0%B5+%D0%B2%D0%BB%D0%B8%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B5+%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D1%89%D0%B8%D0%BD%D1%8B> (дата обращения: 05.05.2015).

<sup>14</sup> Шоу-бизнес мне стал неинтересен. [Электронный ресурс] // forbes.kz. URL: [https://forbes.kz/woman/nemnogo\\_dlyasebya\\_1516016945/](https://forbes.kz/woman/nemnogo_dlyasebya_1516016945/) (дата обращения: 16.01.2018).

<sup>15</sup> Мурзинова И. А. Лингвокультурный типаж «британская королева» // Лингвокультурные типажы: признаки, характеристики, ценности: коллективная монография. Волгоград: Парадигма, 2010. С. 74–89.

Loginova M. V.

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

## **ACTUALIZATION OF THE LINGUOCULTURAL REALITIES OF MODERN KAZAKHSTAN SOCIETY**

The work was carried out within the framework of the developing direction of anthropological linguistic theory of linguocultural types, with the attention paid to description of figurative and value characteristics that form the basis of the organization of the concept sphere of the image under consideration. Based on the analysis of language material, lexemes with dominant semes were identified, forming the necessary set of conceptual characteristics of a dispersed socio-cultural type “successful Kazakhstani woman”.

*Keywords:* linguocultural type; evaluative markers; concept sphere; figurative component; value component.

## ТЕКСТ КАК ОБЛАСТЬ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ УМОЗАКЛЮЧЕНИЙ

Статья посвящена проблеме выявления умозаключений и языковых средств их представления в текстах на русском языке. Обосновывается идея о том, что основными показателями причинно-следственных связей в речевом произведении являются союзы, а также семантические отношения между двумя предложениями, которые могут соответствовать реальной взаимосвязи объективных явлений, а могут и противоречить ей.

*Ключевые слова:* умозаключение; логика; причинно-следственная связь; семантика; союзы.

Отражение взаимосвязи и взаимообусловленности предметов и явлений окружающего мира получает в русском языке самое разнообразное воплощение. Для выражения этих отношений языком выработана определенная система средств, в которых переплетаются логическое и грамматическое содержание, т. е. проявляются связи объективной действительности, мышления и языка. Одной из наиболее распространенных форм такой логической связи как в устном, так и письменном тексте является умозаключение — «...мыслительный процесс, в ходе которого из одного или нескольких суждений, называемых посылками, выводится новое суждение, называемое заключением, или следствием»<sup>1</sup>. Например:

*«Как человек, работающий со словом, она отметила, что «вульгарный» — в прямом значении этого слова: примитивный, обычный. И, значит, вульгарный человек — это человек обычный, ничем не примечательный»* (В. Токарева. «Не сотвори»).

Изучение умозаключений в любом естественном языке — довольно сложная проблема для языкознания, что объясняется большими трудностями, связанными с процедурой определения умозаключений в формах языка. Эти логические структуры еще не были предметом системного изучения на материале русского языка, данная проблематика частично представлена в виде исследований семантики причинно-следственных связей в различных текстах. «Определение специфики каузальной связи — одна из сложных и спорных проблем в изучении внутритекстовых отношений»<sup>2</sup>.

Сема «причина» реализуется в различных контекстных значениях: предпосылка, обоснование, подтверждение, опровержение, доказательство, стимул и т. д. Кроме того, каузальный признак объединяется с целевыми, следственными, темпоральными видами зависимости. «Весь этот круг отношений предполагает такую связь ситуации, при которой

одна из них оценивается говорящим как достаточное основание для реализации другой»<sup>3</sup>:

*«Человек — часть природы и должен подчиняться ее законам. Как все и как всё, кроме камней»* (В. Токарева. «Не сотвори»)

При квалификации указанных семантических значений причинная связь является основополагающей.

Характеризуя языковую категорию причинности исследователи выделяют различные ее стороны: «1) более низкий уровень ее абстрагированности по сравнению с тем же понятием в философии, так как в языке причина не свободна от дополнительных оттенков; 2) недостаточная ограниченность каузальных отношений от других отношений (темпоральных, объектных, финальных и др.); 3) разная степень проявления категории каузальности в зависимости от контекстуальных условий, которые могут способствовать яркому или неяркому проявлению этой категории»<sup>4</sup>.

А. Ф. Эккерт также считает, что причинный компонент каузальной цепочки может иметь разные оттенки, в связи с чем автор выделяет четыре семантических пары логической каузальности: «основание — следствие, условие — следствие, уступка — следствие, цель — следствие. Уступка, условие, цель — есть разновидности основания, из которого делается логическое следствие»<sup>5</sup>.

Каузальная связь, представленная в русском языке в указанных значениях, имеет формальные средства выражения, по которым можно определить вид умозаключения. Идею о том, что сложноподчиненные предложения с причинными союзами *потому что, так как, оттого что, ведь, ибо* и др. выступают как показатели логических причинных отношений, демонстрируя наличие энтимемы (сокращенного умозаключения), впервые высказал А. Н. Мосейко — логик, занимающийся проблемами выражения умозаключений в русском языке<sup>6</sup>.

В современных учебниках логики также отмечается, что «в качестве логических связок в силлогизмах выступают причинные союзы *потому что, поскольку, так как*, вводящие меньшую посылку»<sup>7</sup>. На роль союзов в выражении причинных семантических связей в тексте указывают и лингвисты, связывая их с функций представления умозаключений<sup>8</sup>. Например: «*Я ничего не хочу помнить, — ответил Второй... Потому что есть такие воспоминания, с которыми не хочется дальше жить*» (В. Токарева. «Центр памяти»).

Однако далеко не все ученые, занимающиеся вопросами взаимоотношения языка и логики, признают за причинными союзами роль формальных маркеров умозаключений. Так, Г. В. Колшанский утверждает, что «простые и сложные предложения не выражают и не могут выражать умозаключений, ибо в естественном языке вообще нет таких построений, как в логике»<sup>9</sup>.

Действительно, связи между словами в предложении осуществляются с помощью свойственных русскому языку средств, однако между семантическими значениями слов имеются и другие связи, не зависящие от конкретных грамматических средств. Уже в простом предложении между его членами можно установить «причинно-следственные отношения, осознаваемые лишь логически, но не грамматически»<sup>10</sup>. При этом даже такое универсальное грамматическое средство во всех языках, как порядок следования предложений, не играет существенной роли. Ср., например: *Студент заболел. Он не пришел на занятия и Студент не пришел на занятия. Он заболел.* Причина и следствие могут принять форму обстоятельства причины (*Из-за болезни студент не пришел на занятия*) или деепричастного оборота (*Заболев, студент не пришел на занятия*), однако логическая связь при этом сохраняется.

В изолированном предложении «*В глубине души она была ужасно разочарована*» нельзя увидеть ни причины, ни следствия, но на фоне предложения «*Ей бы хотелось, чтобы Павел Алексеевич был ей настоящим отцом, как Тане*» (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого) первое предложение воспринимается как следствие по отношению к содержанию второго предложения. Это логическое отношение может быть выражено в форме сложноподчиненного предложения с придаточным причины (*В глубине души она была ужасно разочарована, так как ей бы хотелось, чтобы Павел Алексеевич был ей настоящим отцом, как Тане*) или в форме бессоюзного сложного предложения со следственным значением (*В глубине души она была ужасно разочарована: ей бы хотелось, чтобы Павел Алексеевич был ей настоящим отцом, как Тане*). Установление причинно-следственного отношения между ними — процедура логического порядка, которая в данном случае устанавливает семантические отношения между двумя структурами, которые могут соответствовать реальной взаимосвязи объективных явлений, а могут и противоречить ей.

Следует подчеркнуть, что для целей изучения построения умозаключения и средств его выражения в русском языке разграничение правильных и истинных умозаключений не имеет никакого значения. Мы исследуем семантику такого предложения, каким оно дано в конкретной речевой ситуации, с тем, чтобы показать, каким образом говорящий/пишущий строит свои умозаключения в естественном языке.

Примечательно, что в современном русском языке довольно часто встречаются т.н. ложные энтимемы. Например, восстановленная большая посылка *Все дети 1-го сентября идут в школу* энтимем *Наступило 1-е сентября, поэтому все дети пошли в школу* — истинная и правильная. Но большая посылка *Все дети летом едут на море* энтимем *Наступило лето, поэтому все дети едут на море* правильная, но ложная, так как из посылки «*Наступило лето*» может быть выведено множество следствий: *У детей начались каникулы. Можно долго гулять на улице.*

*Можно загорать и купаться в реке* и др. Но если автор уже ограничил выбор возможных причин и следствий фразой *Все дети летом едут на море*, то мы должны построить большую посылку так, чтобы присутствовали только указанные в этом предложении три компонента: *лето, дети, море*.

Главное при этом, — умозаключение должно быть правильным (но не обязательно истинным), каковыми и являются большинство из них, выраженные в формах естественного языка, потому что человек выражает свои мысли, оценки, суждения в соответствии с основными законами природы и общества:

*«Общаться с ней было очень удобно. Она совершенно не интересовалась собеседником и говорила только о себе, поэтому беседа шла в форме монолога»* (В. Токарева. «Ехал Грека»).

Обычно суждения связываются в речи потому, что в объективной действительности существует такая связь между предметами и явлениями. Однако и в ложных умозаключениях типа *Ресторан закрыт по причине плохого настроения директора* говорящий также устанавливает связи вымышленной объективной действительности, она кажется ему именно такой по воле автора художественного произведения и это кладется говорящим в основу его умозаключения, т. н. здравого смысла. Ср., например:

*«Ты ведь, кажется, как и я, верил в Высший Разум? Вот и следуй за ним».*  
*«Сонливость у всех как рукой сняло, томный невыносимый жар за окнами мгновенно превратился в хорошую погоду...»* (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого).

Таким образом, тексты, созданные на русском языке, содержат множество понятий, суждений, умозаключений, представленные в определенных языковых формах, включающих и различные коннотативные, экспрессивные оттенки. Можно утверждать, что весь язык пронизан логикой, а логические категории не могут быть выражены иначе, как только в формах языка.

Понять механизм создания текста автором и механизм его декодирования в лингвокультурологическом плане можно только на основе анализа лексико-синтаксической формы всех предложений текста и логической формы содержащихся в них смыслов. Исследование текстов с указанных позиций имеет, на наш взгляд, большое теоретическое и прикладное значение.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.*

<sup>2</sup> *Ляпон М. В. Прагматика каузальности. // Русистика сегодня. Язык: система и функционирование. М.: Наука, 1988. С. 110*

<sup>3</sup> Там же. С. 111

<sup>4</sup> *Штыкало Н. И.* Формы выражения синтаксической категории причины и принципы их выбора в русском литературном языке (на материале современной художественной прозы): автореф. дис. .... канд. филол. наук. Днепропетровск, 1971, С. 13

<sup>5</sup> *Эккерт А. Ф.* Способы выражения умозаключения в современном немецком языке: к диалектике взаимодействия эксплицитного и имплицитного логического содержания основных единиц языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1991. С. 12

<sup>6</sup> *Мосейко А. Н.* Способ выражения умозаключений в языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1954. С. 19

<sup>7</sup> *Свинцов В. И.* Логика. М.: Высшая школа, 1987. С. 192

<sup>8</sup> *Эккерт А. Ф.* Указ. соч. С. 16

<sup>9</sup> *Колшанский Г. В.* Логика и структура языка. 3-е изд. М.: Либроком, 2012. С. 98

<sup>10</sup> *Горский Д. П.* Формальная логика и язык. // *Философские вопросы современной формальной логики.* М.: Изд-во Академии наук СССР, 1962. С. 73

**Lopukhina R. V.**

*Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Russia*

### **TEXT AS THE SCOPE OF REASONING**

The article deals with the problem of identifying conclusions and language features submitted by them in Russian language, proving the idea that basic indicators of causality in the speech are the work of unions, as well as the semantic relationships between the two proposals, that can match the real relationships of objective phenomena, and may contradict them.

*Keywords:* reasoning; logic; causation; semantics; unions.



## **ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ МОЛДОВЕ**

Статья посвящена проблеме формирования фоновых знаний как основы для развития социокультурной компетенции и толерантных отношений учащихся. В ней проанализированы результаты анкетирования, проведенного в старших классах лицеев Молдовы с молдавским языком обучения. На основе результатов анкетирования был выявлен уровень сформированности социокультурной компетенции учащихся в различных тематических областях, связанных с историей, культурой, традициями России и других этносов, проживающих на территории Молдовы. Сделан вывод о необходимости усиления внимания к фоновым знаниям как основе формирования социокультурной компетенции на уроках русского языка и литературы в молдавской школе, а также при проведении интегрированных уроков по развитию межкультурных связей этносов Республики Молдова.

*Ключевые слова:* фоновые знания; социокультурная компетенция; толерантность; этнос.

Социолингвистическая ситуация в Республике Молдова во многом определяется теми процессами, которые происходят в экономической, политической, духовной жизни общества. Мир становится более открытым, люди все чаще и активнее общаются друг с другом; происходит взаимопроникновение различных культур.

Формирование социокультурной, культурологической компетенций становится очень актуальным в рамках современного школьного образования в полиэтническом обществе, каким является Республика Молдова (на территории Молдовы проживают около 50 этносов). Это относится как к школам с русским языком обучения, так и к школам с молдавским языком преподавания. Социокультурная компетенция (социолингвистическая как ее компонент) предполагает не только знание истории, культуры, традиций и обычаев своего народа. Она предполагает также осознание ценности общения для установления взаимопонимания, в том числе между людьми (народами) — носителями различных языков и культур; осознание причастности к происходящему в семье, классе, школе, городе, стране, мире; умение принимать приемлемый в социокультурном плане способ речевого и неречевого поведения в условиях межкультурной коммуникации.

На наш взгляд, тесно связанным с социокультурной компетенцией является понятие толерантности, под которым понимается психологическая готовность «принятия и правильного понимания богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов

проявлений человеческой индивидуальности. Толерантность — это гармония в многообразии»<sup>2</sup>.

К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к иной культуре, образу жизни, убеждениям, вере продолжает существовать и сегодня. Возникает вопрос, как воспитать толерантные качества у подрастающего поколения? Современное образование ищет пути создания благоприятных условий для межэтнического общения, в школе проводится работа по привитию уважения, как к родной культуре, так и к культурам других народов. Не случайно одними из ключевых компетенций названы компетенции на уровне национально-культурных, межкультурных, поликультурных ценностных отношений. Эти компетенции особенно важны для Молдовы, которая является многонациональным государством, в котором бок о бок соседствуют культуры разных этносов.

С этих позиций в выпускных классах школ с молдавским языком обучения было проведено анкетирование, связанное с тем, насколько учащиеся-выпускники владеют тем компонентом социокультурной компетенции, который относится к истории, культуре, традициям, национальным феноменам, литературе этносов, проживающих на территории Молдовы. Это представляется особенно важным, поскольку учащиеся Молдовы, к сожалению, не изучают историю своей страны (предмет называется «История румын»), но, являясь гражданами Молдовы, они должны активно вливаться в многонациональный социум нашей страны, знать культуру, историю и современность всех народов, живущих на ее территории. И оттого, насколько они будут владеть данными сведениями, во многом зависит их успех в обществе и достижения в профессиональной карьере.

С целью определения содержания социокультурной компетенции и планирования дидактических технологий ее формирования нами было проведено исследование текущего уровня сформированности фоновых знаний о культуре этносов, проживающих в Молдове.

В проведении анкетирования принимали участие 120 учащихся из национальных лицеев: каждый участник должен был записать 8–10 имен, названий, концептов в соответствии с требованиями каждого задания анкеты (всего 7 заданий).

1. Приведите примеры исторических личностей: национальных героев, общественных деятелей, командующих войсками, представителей различных профессий и занятий (помимо науки и культуры) народов, проживающих на территории Республики Молдова (русские, украинцы, болгары, гагаузы и пр.).
2. Приведите примеры исторических и современных деятелей науки и культуры (искусства, литературы, музыки и т. д.) народов, проживающих на территории Республики Молдова (русские, украинцы, болгары, гагаузы и пр.).
3. Приведите примеры исторических и современных политических деятелей народов, проживающих на территории Республики Молдова (русские, украинцы, болгары, гагаузы и пр.).

4. Перечислите этнокультурные названия (праздников, кухни, обычаев и традиций и т. д.) народов, проживающих на территории Республики Молдова (русские, украинцы, болгары, гагаузы и пр.).
5. Приведите примеры фольклорных и сказочных персонажей народов, проживающих на территории Республики Молдова (русские, украинцы, болгары, гагаузы и пр.).
6. Напишите пословицы, поговорки, выражения, выражающие опыт народов, проживающих на территории Республики Молдова (русские, украинцы, болгары, гагаузы и пр.).
7. Напишите названия произведений искусства (литература, живопись, кино, архитектура, музыка и т. д.) народов, проживающих на территории Республики Молдова (русские, украинцы, болгары, гагаузы и пр.).

Каждый из участников должен был составить свой перечень национально-культурных прецедентных феноменов, которые «значимы для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеют сверхличностный характер, т. е. хорошо известны широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, обращение к ним возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности»<sup>1</sup>.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что выпускники школ Республики Молдова с молдавским языком обучения знают широко известные имена исторических и современных политических деятелей Молдовы и России, имена деятелей науки и культуры, однако большинство не знает представителей истории и культуры украинского, гагаузского, болгарского народов. Содержательный состав ответов позволяет нам сделать вывод о том, что источниками фоновых знаний учащихся являются, в основном, уроки истории, а также СМИ и электронные источники информации.

На вопрос анкеты назвать произведения искусства народов, проживающих на территории Молдовы, и имена деятелей культуры, то, кроме отечественных писателей, поэтов, деятелей культуры в основном были названы российские, среди которых «лидировал» А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой и композитор П. И. Чайковский, деятели культуры других народов были представлены весьма ограниченно. Но зато в достаточном количестве присутствовали имена представителей современного российского и молдавского шоу-бизнеса, а также названы популярные сериалы и развлекательные телевизионные передачи, что, безусловно, свидетельствует о вкусах и предпочтениях учащихся. Что же касается представителей науки, то в списках они оказались в абсолютном меньшинстве.

Среди фольклорных персонажей чаще всего были названы такие сказочные персонажи, как Иванушка и Аленушка, Колобок, Баба-Яга, Маша и Медведь (видимо, не столько как сказочные персонажи, а как герои современного популярного мультфильма). Большинство участников анкетирования среди национальных праздников назвали Масленицу. Болгарские, украинские, гагаузские фольклорные персонажи практически отсутствовали.

Кроме русских и молдавских народных праздников и традиций, перечислялись некоторые еврейские (10 человек) и были названы некоторые праздники, которые характерны как для молдаван, так и для других народов (например, *папаруда*).

С традиционными национальными блюдами учащиеся знакомы лучше. Но в настоящий момент многие из них воспринимаются не столько как национальные, а как интернациональные (пельмени, борщ, блины и др.).

Таким образом, анкетирование продемонстрировало неравномерность владения фоновыми знаниями в различных тематических группах. Следует сказать, что большинство фоновых знаний руссиеведческого характера учащиеся получают на уроках русского языка, который изучается в школах с молдавским языком обучения (2 часа в неделю в гимназическом звене и по выбору — в классах лицейского звена; в последнее время русский язык в гимназическом звене становится предметом по выбору). Учителя-русисты ведут активную работу по изучению фоновой лексики, знакомству учащихся с историей, культурой, традициями русского народа, выраженными в литературных произведениях русских писателей.

Культура других этносов в учебных заведениях с молдавским языком обучения представлена крайне слабо. Источником сведений о ней могут быть смешанные семьи, а также случайно полученная информация.

Разумеется, приведенные данные не дают основания сделать вывод об общем уровне социокультурной компетенции учащихся — выпускников школ с молдавским языком обучения (анкетирование касалось только определенного компонента социокультурной компетенции). Однако совершенно очевидно, что уровень фоновых знаний о культуре народов, проживающих на территории Молдовы, следовательно, и уровень социокультурной компетенции учащихся нуждается в совершенствовании: школьники должны знать и понимать значение национально-культурных феноменов и корректно их использовать в процессе общения.

Решение этой проблемы в рамках школьного образования нам видится в нескольких направлениях:

- во-первых, необходимо усилить интегрированный компонент в преподавании школьных предметов с точки зрения представления в нем национально-культурных феноменов;
- во-вторых, увеличить количество заданий социокультурного и культурологического характера;
- в-третьих, в процессе обучения использовать текстовый материал культурологической направленности.

Включение в процесс обучения культурологического текстового материала, освоение слова как национально-культурного феномена призвано приобщать учащихся к культурным ценностям, что будет способство-

вать как повышению уровня кругозора учащихся, так и формировать у них высокий уровень толерантности. Для воспитания молодых людей в свете толерантности большую роль необходимо отводить этнографическим знаниям о народах, с представителями которых они сталкиваются повседневно.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гончарук Е. Ю., Калачинская Е. В., Коновалова Ю. О. Лингвокультурная компетенция студентов в рамках проектирования учебного курса культурной грамотности // Педагогика. 2014. № 1. С. 84.

<sup>2</sup> URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/toleranc.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml)

**Lungu N. S.**

*Ginta Latină Theoretical Lyceum, Chisinau, Moldova*

#### **BACKGROUND KNOWLEDGE AS THE BASIS FOR DEVELOPING STUDENTS' SOCIOCULTURAL COMPETENCE AND TOLERANCE IN MULTIETHNIC MOLDOVA**

The article deals with the problem of forming background knowledge as the basis for developing sociocultural competence and tolerant attitude of the students. It analyzes the results of a questionnaire survey carried out in the Moldovan high schools, where the language of instruction is Moldovan. Based on the questionnaire results, the level of sociocultural competency of students in various topical areas related to the history, culture, traditions of Russia and other ethnic groups living in Moldova has been revealed. It has been concluded that it is necessary to pay more attention to background knowledge as the basis for forming sociocultural competence at the Russian Language and Literature lessons in Moldovan school and at the integrated lessons developing intercultural ties among the ethnic groups of the Republic of Moldova.

*Keywords:* background knowledge; sociocultural competence; tolerance; ethnic group.

## МЫСЛЬ О ГРАНИЦЕ В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ: ИСТОКИ И ТРАДИЦИИ

Русское коммуникативное поведение отражает ценностные ориентиры, являющиеся частью национального русского кода. Главный тезис статьи заключается в следующем: мысль о границе — ключевая в сознании русского человека, имеющая современное воплощение в варианте 'граница, обозначенная волей говорящего субъекта'. Архетипическая оппозиция *свой — чужой* представлена противопоставлением *Я — не-Я*, которое в современном русском языке находит выражение в лексемах со значением отрицания-«отталкивания».

*Ключевые слова:* граница; воля; субъективное / волевое ограничение; семантика отрицания-«отталкивания».

В современную эпоху — эпоху интернета и активных контактов в полинациональном, полиэтническом мире — контакты устанавливаются «поверх» этнических и государственных границ. Вместе с тем в языке сохраняются те элементы, которые являются неотъемлемой частью национального кода и составляют суть национальной культуры. Актуальной становится проблема национальноспецифичного в языке и выделение **зон стабильности**. Мысль о границе является традиционно «значимой именно для русского сознания»<sup>1</sup>, оказывается ключевой в формировании русского культурного кода и актуальна даже в современных условиях глобализации и интенсивной интеграции.

В основе универсальной для человечества эгоцентрической позиции познающего субъекта лежит прототипическое противопоставление *мы — они, свой — чужой*<sup>2</sup>. Эта оппозиция становится принципом, приложимым к любому явлению этнической специфики, в частности — к языку и языковому сознанию<sup>3</sup>. Вместе с тем два вопроса, связанные с понятием границы противопоставления, в разных культурах решаются по-разному: речь идет о 1) степени важности самого понятия — понятия границы; 2) вариантах преломления этого понятия в национальном языковом сознании и его отражении в языке.

Например, категория отрицания является универсальной категорией мышления, и в основе ее формирования, вероятно, лежит общий принцип, в основе которого образ границы между видимым и невидимым предметом: мысль об отсутствии в поле зрения постепенно оформляется в мысль об отрицании — «выделение отрицания как отсутствия в поле зрения»<sup>4</sup>.

Вместе с тем важность этой категории в языке и сопровождающие мысль об отрицании субъективные эмоционально-экспрессивные оттенки обладают национальной спецификой. Русское коммуникативному поведению характерны четко устанавливаемые границы (*да — нет, за — против*), что связано с особенностями русского менталитета со свойственным ему оппозитивным восприятием мира и оппозитивным мышлением: «Тот же мифологический мотив *свой — чужой* постоянно обыгрывался в славянской и особенно — русской традициях <...> Однако более важен тот факт, что сам этот архетипический мотив и его актуальность не угасали со временем, а иногда принимали даже угрожающий размах»<sup>5</sup>.

Активно устанавливаемые волевые границы и расширенная **зона несогласия** — это те особенности русского коммуникативного поведения, которые отмечают исследователи<sup>6</sup> и на которые обращают внимание изучающие русский язык иностранцы — в первую очередь носители восточной языковой культуры. Мысль о субъективной границе, связанной с представлением об ограничении чужой воли и расширении собственной, сопровождается экспрессией, сталкиваясь с которой представитель другой традиции теряет себя. Архетипические бинарные оппозиции в русском языковом сознании выражены сильнее, чем, например, в японском или вьетнамском<sup>7</sup>.

Понятие воли и позиция отрицания-«отталкивания», по-видимому, принципиальны для русского «мыслечувствования», если такие слова, как *нет* и *против* входят в список важнейших русских слов<sup>8</sup>. Слово *нет* в русском языке имеет антонимические связи со словами *есть* и *да*, свидетельствующих о двух разных значениях слова, из которых нас интересует второе, которое условно можно было бы обозначить как **коммуникативное**, реализующее свое значение в диалоге, в условиях коммуникативного противопоставления *Я* и *не-Я*.

Семантика несогласия / отрицания / «отталкивания» имеет в языке детализированные варианты, для которых субъективное отрицание является инвариантным смыслом. Для слов с противительным значением и значением субъективного / волевого ограничения организующей семой становится сема ограничения, то есть мысль о границе, устанавливаемой говорящим. Все эти смыслы демонстрируют разные грани общей «несогласной» семантики, а коммуникативное *нет* входит в семантическую структуру любого «несогласного» слова. Эту объединяющую сему можно представить в виде формулы ‘субъект, говорящий *нет*’ = ‘*Я* говорю *нет*’<sup>9</sup>.

Если обратиться к истокам формирования представления о границе, то необходимо отметить тот факт, что *граница* — исконно важное для славян понятие, о чем косвенно свидетельствует немецкий язык, в котором слово *Grenze* — заимствование из славянских языков<sup>10</sup>: первые



зафиксированные варианты, относящиеся к XII веку и наиболее близкие к первоисточнику — *granizzen, graniza, greniz*; в библии М. Лютера (XVII в.) — *grentze*<sup>11</sup>.

В развитии русского самосознания на материале древнерусской народной культуры Л. А. Черная выделяет три основные эпохи — Тела, Души и Разума, для каждой из них принципиальным является интерпретация понятия границы. Для эпохи Тела характерно выделение физической границы — границы собственного тела и границы пространства (*дом — вне дома*, т. е. *близкое — чужое*): «Граница — ключевое понятие в телесном коде мировосприятия»<sup>12</sup>. Границы человеческого тела задают изначальную оппозицию всей культурной эволюции — противопоставление *Я — другое*<sup>13</sup>. В эпоху Души, открывшей «человека в человеке», пространственно-временные оппозиции были заменены новыми, связанными с отношениями *Бог — человек (жизнь вечная — жизнь «мимо-проходящая», мир горний — мир дольний)*. Следующий период — эпоха Разума характеризуется открытием личности и пристальным вниманием к индивидуальному характеру человека<sup>14</sup>. Новое представление о границе находит выражение в новой оппозиции: *Я — не-Я*.

Между тем прежние представления о границе не исчезают, не окончательно вытесняются новыми, но наслаиваются и особенным образом существуют (сосуществуют) в национальном сознании, являясь частью национального культурного кода. Акценты смещаются в сторону субъективных смыслов, раскрывающих отношения *человек — человек*, представление о границе получает дальнейшее развитие: о новой интерпретации противопоставления *Я — не-Я* свидетельствует значение слова *конец* (не зафиксированное в словаре В. И. Даля) — ‘допустимая норма’<sup>15</sup>, то есть *предел, граница, устанавливаемая волей субъекта, = граница его терпения*. Ср.: *всё имеет свои границы; всему есть граница / предел; перейти / переходить всякие границы*. Таким образом, понятие границы в развитии русского самосознания оказалось осложненным понятием воли и своеобразно с ним связанным. *Воля* как ‘данный человеку произвол действия’, ‘свобода, простор в поступках’<sup>16</sup> является ключевым понятием в русском национальном коде, словом, «отражающим и формирующим образ мышления носителей языка»<sup>17</sup>.

Чрезвычайно специфичная, свойственная русскому мировосприятию оппозиция *воля — граница*<sup>18</sup>, являясь вариантом архетипического противопоставления *свой — чужой*, возникшая на ранней стадии формирования русского национального самосознания, актуальна и находит отражение в современном русском языке. Новая интерпретация понятия *граница* под углом зрения оппозиции *Я — не-Я* оказалась чрезвычайно важной в русском самосознании, что нашло отражение в языке: к разряду «ограничивающих» слов относятся не только *граница, грань, предел, черта*<sup>19</sup>, но и слова, в семантику которых входит сема ‘граница,

обозначенная волей субъекта'. Развернутый ряд слов с семантикой так называемого модального / субъективного — *волевого ограничения* представлен многочисленными синонимами: *хватит, довольно, всё, конец, финиш, шаш, баста, стоп* и мн. др. Речь отражает актуальные мысли, новые приемы фиксации и преобразования смыслов демонстрирует дисплейный текст, в частности Интернет дает новые возможности в представлении экспрессии волевого ограничения: *Ой, всё! — выражение, породившее множество графических мемов, используется «для резкого прекращения диалога в связи с его бесперспективностью или нежелательностью»*<sup>20</sup>.

Возможно, в настоящий момент, отмеченный индивидуализацией жизни и субъективизацией мысли, трансформируется понятие субъективности в языке: современный человек не только присваивает себе язык (Э. Бенвенист), но и является его создателем, творцом. Граница проходит не только между этносами (*свой — чужой*), но между каждым из представителей конкретного этноса. Границы между *Я — не-Я* в русском самосознании остаются ярко выраженными, более того — актуализированными в практике свободной разговорной речи. Ю. М. Лотман называет *границу* «одним из основных механизмов семиотической индивидуальности»<sup>21</sup>. По-видимому, для русского человека слово *нет* и в целом **семантика отрицания-«отталкивания»**, связанная с мыслью о субъективной границе, — это вопрос самоидентификации и одновременно связь с предшествующими поколениями и современниками.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лебедева Л. Б. Семантика «ограничивающих» слов // Логический анализ языка. Языки пространств / под ред. Н. Д. Арутюновой. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 95.

<sup>2</sup> Поршнев Б. Ф. Принципы социально-этнической психологии М.: Наука, 1964. 11 с.; Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М.: Наука, 1966. 214 с.

<sup>3</sup> Поршнев Б. Ф. Противопоставление как компонент этнического самосознания // IX Международный конгресс антропологических и этнографических наук (Чикаго, сентябрь 1973). Доклады советской делегации. М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1973. С. 7.

<sup>4</sup> Кацнельсон С. Б. Категории языка и мышления. Из научного наследия. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 547.

<sup>5</sup> Квакин А. В. Архетип, ментальность и оппозиция «свой — чужой» в контексте истории [Электронный ресурс] // Narod.ru: [сайт]. URL: <http://akvakin.narod.ru/Documents/mif.pdf> (дата обращения: 11.01. 2019).

<sup>6</sup> Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: Коммуникативное поведение. М.: Флинта, 2006. 328 с.; Формановская Н. И. Речевой этикет в русском общении: Теория и практика. М., 2009. С. 48.

<sup>7</sup> Вежицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. М.: Языки славянской культуры, 2001. С. 145.; *Нгуен Тхи Киеу Ви*. Субъективное отрицание в современной разговорной речи (русская разговорная речь на фоне вьетнамской) // Русский язык за рубежом. 2014. № 3. С. 76–81.

<sup>8</sup> Система лексических минимумов современного русского языка. 10 лексических списков от 500 до 5000 самых важных русских слов / под ред. В. В. Морковкина. М.: Астель: АСТ, 2003. 768 с. (Небезынтересен тот факт, что данные справочника «Система лек-

сических минимумов» подтверждаются результатами ассоциативного эксперимента: отрицательное слово *нет* по-прежнему входит в первую десятку востребованных слов, то есть относится к ядру ментального лексикона, что свидетельствует о его принадлежности к числу актуальных ценностей современных носителей русского языка, см.: *Артыкбаева Ф. И.* Отражение базовых ценностей в ядре ментального лексикона носителей языка и культуры (диахронический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук / ТГУ. Тверь, 2016. 19 с.)

<sup>9</sup> *Милованова М. С.* Семантика противительности: опыт структурно-семантического анализа. М.: Флинта: Наука, 2015. 348 с.; *Милованова М. С.* Семантическое поле несогласия в современном русском языке // Русский язык за рубежом. 2017. № 3. С. 49–54.

<sup>10</sup> *Преображенский А.* Этимологический словарь русского языка. М., 1910–1914. С. 155; *Селищев А. М.* Введение в сравнительную грамматику славянских языков. М.: УРСС, 2010. С. 121.

<sup>11</sup> *Дубинин С. И.* Лексема «Grenze, F» и ее синонимы в этимологических словарях немецкого языка // Феномен границы в языке и литературе: междунар. сб. науч. ст. / отв. ред. С. И. Дубинин. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2009. С. 17–23.

<sup>12</sup> *Чёрная Л. А.* Антропологический код древнерусской культуры [Электронный ресурс] // LIBFOX: [сайт]. URL: [CHernaya\\_Lyudmila\\_-\\_Antropologicheskij\\_kod\\_drevner.html](http://CHernaya_Lyudmila_-_Antropologicheskij_kod_drevner.html) (дата обращения: 05.01. 2019).

<sup>13</sup> *Гудков Д. Б.* Эссе о границе // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / под ред. М.: МАКС. Пресс, 2000. Вып. 22. С. 52.

<sup>14</sup> *Чёрная Л. А.* Указ. соч.

<sup>15</sup> Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. В 4 т. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1935–1940. Т. 1. Ст. 616.

<sup>16</sup> *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: ТЕРРА, 1994. Т. 1. С. 238.

<sup>17</sup> *Шмелев А. Д.* Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры, 2002. С. 296.

<sup>18</sup> Понятию *воля* в народном сознании было противопоставлено другое понятие — *своеволие* ('своя воля'), т. е. неограниченная свобода, воля без границ. Первое воспринималось как абсолютное благо, второе — как опасность и возможность беды. Ср.: *Боле воли — хуже доля; Дай себе волю — заведет в худую долю / в неволю; Своя воля — страшнее неволи*, см.: *Даль В. И.* Указ. соч. С. 238–239.

<sup>19</sup> *Лебедева Л. Б.* Указ. соч.

<sup>20</sup> Словарь языка интернета.ru / под ред. М. А. Кронгауза. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. С. 83.

<sup>21</sup> *Лотман Ю. М.* Понятие границы // Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. С. 200.

**Milovanova M. S.**

*Pushkin State Russian Language Institute, Russia*

## **THE IDEA OF THE BORDER IN RUSSIAN LANGUAGE THOUGHT: THE ORIGINS AND TRADITIONS**

The author argues that Russian communicative behavior reflects the value orientations as a part of the national Russian code, and concludes, that the idea of the border is the key one in the thought of the Russian subject. This idea has a modern incarnation in the variant "the border, indicated by the will of the speaking subject". The archetypal opposition "own / other's" is represented by the opposition "I / not-I", which in modern Russian is expressed in lexemes with the meaning of negation—"repulsion".

*Keywords:* border; will; subjective / volitional restriction; semantics of negation—"repulsion".

## ЦЕННОСТИ И ТЕКСТЫ КОРПОРАТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Автор анализирует современные инструменты формирования корпоративной идентичности в крупных российских компаниях. Ценности корпоративного гражданства позволяют инкорпорировать сотрудника в коллективное целое. Главными инструментами становятся тексты, в которых выражены долженствования члена корпорации, — корпоративные идеологии.

*Ключевые слова:* корпорации; ценности компании; корпоративные тексты; правила корпорации; корпоративное гражданство.

Автор описывает представления о корпоративной культуре, которые формируются в современной России и во многих крупных современных российских компаниях (с 1990-х гг. вслед за восприятием западных экономических парадигм и реалий). Вопрос о лингвистических по преимуществу приемах культивирования корпоративных ценностей решается в разных компаниях по-своему, однако наблюдения свидетельствуют о глубокой филологичности таких процедур. Они основаны на необходимости осознания менеджментом компании важной роли корпоративной культуры и ее атрибутов, прежде всего как условий для максимальной экономической эффективности деятельности компании. Для осознания, формулирования философии компании и ее проявлений естественными средствами становятся разнообразные корпоративные тексты компании.

Важно отметить, что именно в корпорациях в мире и в России создается значительная или решающая экономическая составляющая так называемой «силы государства». В частности, в России это такие корпорации, как Сбербанк, Газпром, Роснефть, Лукойл, НОВАТЭК, Норильский никель, Газпромнефть, Татнефть, Сургутнефтегаз, НЛМК (здесь названы 10 крупнейших по капитализации корпораций в Российской Федерации). Мировой же опыт показывает, что в 10 крупнейших корпорациях создается примерно половина мирового ВВП.

Принято считать, что в систему корпоративной культуры компании входят следующие компоненты:

- система коммуникации;
- деловой этикет и поведенческие нормы;
- базовые ценности (они признаются большинством сотрудников);
- гендерные и межнациональные отношения;
- система лидерства;
- алгоритмы разрешения конфликтов;
- символика (лозунги, ритуалы, табу, фирменный стиль);

- положение персоны в организации;
- система мотивации и т. п.

Нами рассмотрена в сравнительном аспекте система ценностей ряда компаний и учреждений, выраженная в вербализованном виде. Для экспликации ценностей, как видим, используются различные конструкции: именные группы на базе сущ. в Им.п., императивы, инфинитивы с императивной семантикой, краткие предложения, отдельные существительные со значением описания качества. В нижеприведенной таблице в первом столбце указан Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева (СибГУ) не потому, что это вуз, в котором работает автор работы, а в связи с тем, что в корпоративной философии этого учреждения вполне корректно описаны ценности, на основе чего можно выявить и лакуны, и соответствия. Собственно, каждая заполненная ячейка представляет собой зашифрованный (сокращенный) текст о фрагменте системы корпоративных ценностей.

СибГУ	Адиас	РЖД	Сбербанк	Газпром	Роснефть
уникальность образования сотрудники студенты	будь открыт	работать на совесть	я — лидер	профессионализм	лидерство
профессионализм	опирайся на факты	гордиться званием работника ОАО РЖД	мы — команда	инициативность	результативность
постоянное развитие и обучение	не веди политических игр	ориентироваться на результат	все — для клиента	бережливость	добросовестность
уважение к человеку сотрудничество	взаимодействуй	опираться на мастерство		взаимное уважение	безопасность
эффективность	будь эффективен	принимать взвешенные решения		открытость к диалогу	
инновационность		ставить на первое место человека		преемственность	
преемственность		воспринимать себя частью целого		имидж	
забота о ветеранах		быть лидером			
мотивация труда		стремиться к новому			
социальный патернализм					

Систему средств формирования и этапы развития корпоративной культуры организации можно уложить в следующие ступени:

- диагностика корпоративной культуры;
- анализ миссии и стратегического видения компании;
- анализ стратегических целей;
- создание списка ценностей, основанных на миссии, видении, стратегических целях;
- перевод ценностей на уровень поведения;
- вовлечение персонала.

Каждый из этих этапов предполагает наличие субъектов и объектов корпоративной культуры, т. е. косвенно отражает способ трансляции (не самопорождения) сверху вниз.

Каким же образом выразить ценности и передать их? Автор считает, что ряд приемов помогает в инкорпорировании транслируемых ценностей в групповое сознание сотрудников компании.

Первый из них — как можно больше говорить о ценностях (внедрение, информирование, запоминание, присвоение).

Второе — ценности «монтируются» как смыслы внутрь текстов компании, устных и письменных. Типы таких текстов известны: корпоративный (этический) кодекс, корпоративная миссия, корпоративный устав, собеседование по итогам подачи резюме с кандидатами на работу, личные письма от руководства сотрудникам с разъяснением ценностей, введение «ценностей дня» и обсуждение их, индивидуальные интервью, история компании и т. п.

Особенно важно то, что в этих внешне нарративных текстах присутствует «воспитательный» компонент, семантика должностования члена корпорации по отношению к целому, и обратно — корпорации по отношению к ее члену. Эти должностования можно назвать *корпоративными идеологемами*.

Третье — на основе ценностей корпорации создаются сложные тексты, корпоративные миссии, видения, кодексы и т. д.

Четвертое и далее — на основе ценностей развиваются идеи о корпоративном гражданстве, корпоративном государстве, корпоративной идентичности, корпоративном сознании. Эти аспекты важны более для транснациональных корпораций, разумеется, но и для крупной монокомпании в пределах одной страны они вполне пригодны.

Mikhaylov A. V.

*Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Russia*

#### VALUES AND TEXTS FOR BUILDING A CORPORATE IDENTITY

The author analyzes the modern tools of corporate identity formation in large Russian companies. The values of corporate citizenship allow the employee to be incorporated into the collective whole. The main tools are texts that describe the responsibilities of a member of the Corporation, corporate ideologies.

*Keywords:* corporations; company values; corporate texts; corporate citizenship; texts as instruments of influence.

## ОБРАЗ ЦАРЯ В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ: СОВРЕМЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ

В тексте описываются результаты ассоциативного лингвистического эксперимента на материале пословицы «*Лучше один царь, чем семь бояр*». Эксперимент проводился в 2015–2018 гг. в среде студентов технического вуза. Выявлены современные субституты исторических реалий при сохранении оппозиций.

*Ключевые слова:* ассоциативный эксперимент; лексема «царь»; современное восприятие; русские пословицы.

Представления о правителе являются важными для характеристики менталитета любого народа<sup>1</sup>. Как нам кажется, для русского народного сознания эти представления наиболее полным аккумулярованы в понятии «царь». В русском языке существует несколько десятков пословиц, в тексте которых присутствует лексема *царь*. Пословица, как любой фольклорный текст, включает в себя набор смыслов, относящихся к различным глубинным уровням культуры. Есть древнейшие смыслы, восходящие к индоевропейской общности, есть исторически связанные. Кроме того, особенность паремий состоит в том, что это имплицитное или эксплицитное оценочное суждение, вытекающее из сущности жанра<sup>2</sup>.

Рассмотрим в данной работе на примере пословицы *Лучше один царь, чем семь бояр*, какие смыслы видит носитель русского языка в данной паремии, как их истолковывает, т. е. практически переводит их на современный язык, какие образы и ассоциации возникают у испытуемых. Описан фрагмент эксперимента, проведённого в 2015–2018 гг. в Сибирском аэрокосмическом университете (с 2017 г. — Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева) г. Красноярска.

В качестве основной методики выбран метод ассоциативного эксперимента в рамках лингвокультурологической школы, создавшей модель культурной интерпретации прецедентных текстов<sup>3</sup>. Сосредоточенность на восприятии текста испытуемым предполагает, что именно это и будет предметом дальнейшего описания.

Испытуемые — студенты I курса инженерно-экономического факультета возраста 18–20 лет обоих полов общей численностью 45 человек.

Испытуемым предлагалось в течение двух-трёх минут письменно в свободной форме истолковать пословицу *Лучше один царь, чем семь бояр*, указав её а) смыслы и б) ассоциации. Истолкование смысла этой



паремии строится на основе замены «персонажей» другими, более близкими для восприятия комментатора, при этом оппозиционность пары в «истолковательных» вариантах сохраняется.

Важной для комментатора является количественная характеристика субъектов паремии, поэтому во всех комментариях обсуждается семантика количества персонажей в оппозиционной паре. ‘Один человек’ противопоставляется ‘нескольким’ либо ‘многим’, семантика множественности в оппозиционной паре может быть выражена местоимением *они*, прилагательным *многие* и существительным *толпа*. Комментатор может полностью повторить числовую оппозицию ‘один’ — ‘семь’.

Истолкование номинаций персонажей происходит путём выбора субститутов номинаций из сфер, более близких комментатору. Персонаж-протагонист *царь* в комментариях к данной паремии трансформируется в разновидность *человек, умный; хороший руководитель; глава; начальник; президент; правитель*. Кроме того, наблюдается трансформация, опирающаяся на метафорический образ ‘водитель машины’ — *за рулем один человек*. Все конструкции, присутствующие в пояснительных комментариях к этому субъекту паремийного высказывания, выражают положительные коннотации. Например, атрибутивный распространитель, относящийся к лексеме *царь*, — *какой-то многозначимый*, несомненно, выражает одобрение со стороны комментатора.

Наиболее явно положительная оценочность высказываний-комментариев проявлена в предикативных конструкциях, характеризующих деятельность царя, которые описывают деятельность царя как активного субъекта-деятеля: он будет *устанавливать законы; лучше руководит; может принять решение с учётом [мнений] приближённых лиц*.

Есть высказывания, субъектом в которых представлено качество царя, вытекающее из его социального положения, — *власть*. В таких случаях семантика предикатов характеризует локализацию этого качества: *лучше, когда власть находится в руках одного человека или власть сосредоточена в одних руках*.

Поскольку паремия есть высказывание с семантикой предпочтения, то комментатор может делать оценочные пояснения к причинам предпочтения: *это более эффективно; управление одного человека более организовано и справедливо; одному управлять легче и слушать одного того же легче*.

Собирательный персонаж-антагонист *семь бояр* в комментариях поясняется с помощью номинаций, включающих различные оценочные смыслы. Например, значение лексемы *толпа*, кроме семантики множественности, включает в себя отрицательные оценочные коннотации.

Наиболее частотна экспликация оценочной семантики в пояснительных конструкциях, например, с атрибутивным распространением: *люди, имеющие разные точки зрения или разные мнения; бестолковые и не-*

*опытные; правители, ни на что не годные.* Наблюдается присутствие отрицательной имплицитной оценки в предикативных конструкциях, поясняющих понимание *семи бояр: они будут командовать; семеро могут спорить и так и не прийти к взаимному согласию.* Ассоциативное поле, вызванное анализируемой пословицей, показывает многослойный характер значений, возникающих при её толковании.

Для исследований ментальности и выявления ее динамики, как становится очевидно, изучение пословиц с различным наполнением, структурно-семантическими типами весьма полезно и продуктивно<sup>4</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербург. Востоковедение, 2007. 624 с.

<sup>2</sup> Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 453 с.

<sup>3</sup> Там же. С. 146–196.

<sup>4</sup> Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

Mikhaylova T. V.

*Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Russia*

#### THE IMAGE OF THE TSAR IN RUSSIAN PROVERBS: CONTEMPORARY PERCEPTIONS

The paper describes the results of associative linguistic experiment on the material of proverbs, “Better a Tsar than seven boyars”. The experiment was carried out in 2015–2018 among the university students, and has revealed modern substitutes for historical reality while maintaining the oppositions.

*Keywords:* associative experiment; “The Tsar” token; modern perception, Russian proverbs.

## ОТРАЖЕНИЕ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ ВОЗРАСТНОЙ ИЕРАРХИИ В СЕМЬЕ

Сравнение диалектных номинаций родства с терминами родства литературного языка позволяет выявить исторические пути развития лексической группы. В диалектных номинациях выявляются семантические признаки, утраченные или изменившиеся в ходе исторического развития группы, например положение в возрастной иерархии. Семейная иерархия, отражающаяся в лексике родства, — это важнейший элемент русской патриархальной картины мира.

*Ключевые слова:* русские народные говоры; термины родства; семья; языковая картина мира.

Традиционно семья для русского человека была средоточием всей его нравственной и хозяйственной деятельности, смыслом существования, опорой не только государственности, но и миропорядка. Почти все этические и эстетические ценности складывались в семье. В эталонной крестьянской семье из поколения в поколение передавались традиции, трудовые навыки, нравственные устои. Каждый член семьи занимал определенное место в семейной иерархии, обязанности были строго распределены. Эта иерархия зафиксирована и в системе терминов родства, выражающей языковой образ внутреннего мира русского человека. Русские народные говоры сохраняют языковые факты, отражающие особую картину мира патриархального русского человека.

Система терминов родства возникла как своеобразное отображение социальной структуры первобытно-общинного строя, и в этом качестве она представляет собой ту строго организованную систему элементов, каждый из которых соотнесен не только с генетическим родственным статусом, но и с определенной социальной позицией. В древнейших терминах родства родственный статус и социальные функции того или иного человека слиты. Являясь в материальном отношении прямым продолжением древнейшей индоевропейской терминологии, современная система имён родства сохранила реликты этого слияния. В первую очередь это касается группы имён родства в говорах как наиболее архаической части языка. Это является одной из причин того, что группа наименований родства в говорах значительно шире, чем в литературном русском языке.

В диалектах (по материалам СРНГ<sup>1</sup>, СГСР<sup>2</sup>) есть небольшая группа слов, обозначающих какую-либо социальную функцию члена семьи, что является в определённой степени реликтовой чертой. Такими, например, являются слова со значением 'глава семьи', 'хозяин дома', иначе —

нравственный авторитет. Авторитетом обычно пользовался традиционный глава семьи — старший дееспособный мужчина (*больша́к, голова́, господáрь, домови́к, домохозя́ец, ко́лено* и т. д.).

Но совпадение традиционного главенства и реального нравственного авторитета вовсе не обязательно. Иногда таким нравственным авторитетом был наделен или уже старый дед, или один из сыновей, или *большУха* — старшая женщина, тогда как формальное главенство в соответствии с патриархальным укладом всегда принадлежало «старшему» зрелому мужчине: мужу, отцу, родителю.

В особых случаях главой семьи могла быть и женщина — мать, бабушка, жена старшего сына (сноха) и в редких случаях старшая дочь, не вышедшая замуж (*большУха, господáрка, двóрница, домовóдница, ма́ма*). Она также пользовалась немалым уважением в семье:

*БольшУха, — и, ж. 1. Хозяйка в доме (жена большака). 2. Старшая из сестер, старшая дочь в семье. 3. Старшая невестка, сноха, жена старшего сына (обычно бывающая хозяйкой в доме, где нет свекрови)*<sup>3</sup>.

Хотя прослеживается некоторый параллелизм мужских и женских вариантов, необходимо отметить, что женские варианты являются вторичными по отношению к мужским, и хозяйка дома воспринималась в первую очередь как жена главы, хозяина дома.

Что касается младших членов семьи — детей, то до достижения ими дееспособного возраста они полностью зависели от родителей и самостоятельных решений не принимали. Однако внутри «младшей» группы существовала своя иерархия, связанная с последовательностью рождения. Это позволяло через определённые функции подготовить молодое поколение к взрослой жизни. Называние детей по порядку рождения (в том числе в личных именах типа *Первак, Третьяк, Мизинец*) не только выполняло номинативную функцию (*Старшóй. 1. Старший сын. Старшóму всё квартиру обещают (Моск. Моск.)*)<sup>4</sup>, но и несло дополнительную нагрузку — обозначение социальной внутрисемейной роли.

В русской традиции большое значение придавалось сыну, особенно старшему. Он считался представителем и защитником интересов своей семьи, помощником, последователем и заместителем отца. Родственники знали, что при определенных обстоятельствах ему придется взять на себя функции отца, хозяина. Это являлось основой отношений между братьями и сестрами: положение старшего брата было особым. Этим объясняется, что в говорах слово *большак* относится и к отцу, и к старшему сыну:

*Большáк, -а, м. Отец, глава семьи*<sup>5</sup>.

*Большáк. Старший сын. — Большак — самый старший в семье... Большак у меня на машине ездил (У.-Иш. Орех.)*<sup>6</sup>.

Принцип старшинства соблюдался и при передаче статуса главы семьи от отца к сыновьям. После смерти родителей именно старший сын принимался руководить всем двором. С разрешения общинного прав-

ления старший сын мог стать главным в доме и при живых родителях, если те уже не были способны сами справляться с хозяйством. Старшие братья способствовали полноценной социализации младших — служили посредниками в их знакомстве с взрослым миром. Жениться первым младшему брату также не полагалось (конечно, встречались исключения). Все эти социальные функции старшего брата отражаются и в его назывании: кроме слов с традиционным корнем **-брат-** и ласкательными суффиксами *брати́ца*, *бра́тченка*, в значении ‘старший брат’ используются *ба́тя*, *ба́тька* и *ба́тько*, *ня́нька*.

Общеизвестным является значение термина *ба́тя* ‘отец’ (в словаре С. И. Ожегова с пометой *простореч.*). В говорах:

*Ба́тя*, -и, м. 1. Отец. 2. Дядя. 3. Старший брат<sup>7</sup>.

С точки зрения диахронии в классификаторской системе, приспособленной для группового брака, отец, дядя и брат являлись членами одного мужского брачного класса, а потому назывались одинаково. Таким образом, диахронически это сужение значения. Возможность сохранения значения *ба́тя* ‘брат’ в условиях современной моногамной семьи объясняется общей социальной ролью старших мужчин. Таким образом, с точки зрения современных семантических процессов здесь налицо метафорический перенос на основании сходства функции.

Интересно слово с корнем *ня́нька*. В современном русском литературном языке это слово имеет единственное значение ‘женщина, ухаживающая за ребенком’. В говорах:

*Ня́нька*, -и, м. и ж. 1. Старшая сестра (няня). 2. Старший брат. Даль [без указ. места]. Мам, куда пошел мой нянька? Смол., 1914. 3. Жена (старшего) брата, невестка. 4. Сестра брата, золовка. 5. Жена дяди, тетка. 6. Отец. 7. Мать. 8. Крестный отец; крестная мать...<sup>8</sup>

Как видно из словарной статьи, большинство значений диалектного слова *ня́нька* относят его к женщинам. Значения ‘старший брат’ появляется на основании переноса функций ухода за детьми и их воспитания, которые испокон веков выполняют женщины, на мужчину, отвечающего за социализацию младших детей.

В диалектной картине мира семьи и дома вообще важен первый ребенок, первенец, независимо от его пола, но, конечно, лучше, если первенец все-таки сын: например, такое отношение передаёт слово *почётыйш*. Переплетение значений ‘старший сын’ и ‘первенец’ заметно в слове *первачок*:

*Первачо́к*, -чка и -чку, м. 2. Старший сын; первенец. Липец. Ворон. Тростянский. Кто родится первый в семье, называют первачок; первачок-то у меня слабенький, все болеет. Моск., 1969. Народился — первачок, а уж последенький — так его — последушек. Ср. и нижн. теч. р. Урал.<sup>9</sup>

Значение ‘старший ребенок’, ‘родившийся первым, первенец’ имеют слова *большу́н*, *почи́ночек*, *почи́нышек*, *пе́рвеничный*, *пе́рвинчик*, *пе́рви-*

ца и первіца, первоўчка. Большинство из этих слов несут в себе семантику числа и имеют корень **-перв-**.

Младший брат такого особого значения в семье не имел. Этим объясняется такое малое количество слов, обозначающих именно младшего брата, в СРНГ (*братёник* образовалось от *брат* с помощью уменьшительно-ласкательного суффикса, в результате чего появилось слово со значением ‘младший брат’).

Также зафиксировано еще два слова со значением ‘младший брат’ — *молян* и *маля́н*, которые обозначали такого младшего брата, который был тёзкой старшему. Традиция называть младшего и старшего ребёнка в семье одним именем держалась вплоть до первой половины XX в.:

*Был старший в семье — большак, а младший малышка. Оба Ивана были, Федоры, Василии не бывали, а два Ивана было* (Н. Ом. Рад.)<sup>10</sup>.

В «Словаре русских говоров Среднего Прииртышья» зафиксировано слово *малы́шка*<sup>11</sup> со значением ‘младший сын в семье’, образованное от слова *малыш*, имеющее в современном русском языке значение ‘ребенок, маленький мальчик’<sup>12</sup>. Слово *малышка* сейчас употребляется по отношению и к мальчикам, и к девочкам младшего возраста, а также к любимому человеку для выражения любви, ласки.

Существуют и специальные наименования для младшего, последнего ребенка, независимо от его пола. К младшему ребенку относились снисходительнее, ему много прощалось и позволялось. Такое отношение проявляется и в самих наименованиях (*малышá, малышóк, оскрёбок, оскрёбыш, остáтня, отхóн, отхóнчик* и др.), и в контекстах в целом:

*Оскрёбыш [?], а, м. То же что оскрёбыш (в 4-м знач.: последний ребенок в семье). Он ведь у нас оскрёбыш. Пинеж. Арх., Сими́на, 1970*<sup>13</sup>.

*Отхóн, а, м. 2. Последний ребенок в семье; единственный ребенок в семье. Как его не любить, ведь он отхон у нас. Забайкал., 1854. Иркут., Сиб.*<sup>14</sup>

Если старшего брата и сына в русских семьях воспринимали как отца, то старшую сестру (дочь), считали ближайшей помощницей матери, ее «заместителем». В домашних делах она нередко полностью заменяла мать. Известны случаи, когда незамужней старшей сестре приходилось возглавлять весь женский состав семьи, выступая в роли «большухи» — хозяйки двора. Поэтому отношение старшей сестры к младшим детям в семье было сродни материнскому: позаботиться, уберечь, научить. Старшая сестра, как и старший брат, выполняла функции посредника, проводника между миром детей и миром взрослых.

Все слова, обозначающие старшую сестру, можно разделить на три подгруппы в зависимости от словообразовательной вершины:

1. *Большу́ха* ‘старшая из сестер, старшая дочь в семье’<sup>15</sup> и ‘старшая дочь’<sup>16</sup> ← ‘большой’, ‘значительный по размерам, по величине, силе’. Делается семантический акцент на то, что этот член семьи старший по возрасту, большой, глав-

ный, значительный. Первое значение этого слова *‘хозяйка в доме’* не дает усомниться в положении старшей сестры в русской семье.

2. Слова *лелька* и *лѣля* произошли, скорее всего, от глагола *лелеять* ‘нежить, заботливо ухаживать за кем-либо’<sup>17</sup> на основе метонимического переноса (‘заботливо ухаживать’ → ‘та, что ухаживает’ → ‘старшая сестра’).
3. Как отмечалось ранее, корень *-нян-* имеет значение *‘женщина, ухаживающая за ребенком’*. Закономерно, что этим словом стали называть и старшую сестру, которая традиционно ухаживала за своими братьями и сестрами (*нянѣка, нянька, нянька, нянюшка, няня, нянюка и нянѣка*).

Если в диалектной картине мира семьи и дома существует давняя традиция выделять старших детей, братьев и сестер, то закономерно, что отношения старший / младший переходят и на новых членов семьи, чаще всего на невесток, жен братьев и сыновей. Жена старшего сына в семейной иерархии занимала высшую ступень по отношению к другим невесткам. Так, в «Словаре русских народных говоров» обнаружены слова:

*Большу́ха, -и, ж. З. Старшая невестка, сноха, жена старшего сына (обычно бывающая хозяйкой в доме, где нет свекрови). Сама я по хозяйству не вступаю, большуха весь дом ведет, а остальные снохи ей помогают, и все дружные да работающие. Сарат. Астрах., Вост.-Казахст.*<sup>18</sup>

*Нянька, -и. З. Ж. Жена (старшего) брата, невестка*<sup>19</sup>.

Эти примеры ещё раз подтверждают, что внутрисемейное положение женщины вторично и зависит не только от собственного возраста женщины, но и, в первую очередь, от положения мужчины-супруга.

Таким образом, включение в систему наименований родственников таких слов, которые обозначают определенную социальную функцию или возрастное положение, порядок рождения, является вполне оправданным: так проявляется древний синкретизм терминов родства, обозначающих и родственный статус и социальную роль. Подобные наименования имеют дополнительные семантические признаки по отношению к базовым терминам — возраст по отношению к другим членам семьи и значение в семье (функция). Эти наименования постепенно утрачиваются в связи с изменением структуры семьи и сохраняются только в говорах.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> СРНГ — Словарь русских народных говоров: Вып. 1–49 / Под ред. Ф. П. Филина, Ф. П. Сороколетова, С. А. Мызникова. Л., СПб.: Наука, 1965 — 2016. Вып. 1. 303 с. Вып. 2. 317 с. Вып. 3. 361 с. Вып. 4. 355 с. Вып. 5. 345 с. Вып. 6. 360 с. Вып. 7. 359 с. Вып. 8. 370 с. Вып. 9. 364 с. Вып. 10. 389 с. Вып. 11. 364 с. Вып. 12. 370 с. Вып. 13. 359 с. Вып. 14. 376 с. Вып. 15. 400 с. Вып. 16. 377 с. Вып. 17. 384 с. Вып. 18. 368 с. Вып. 19. 360 с. Вып. 20. 377 с. Вып. 21. 361 с. Вып. 22. 369 с. Вып. 23. 376 с. Вып. 24. 368 с. Вып. 25. 353 с. Вып. 26. 351 с. Вып. 27. 400 с. Вып. 28. 432 с. Вып. 29. 347 с. Вып. 30. 384 с. Вып. 31. 433 с. Вып. 32. 272 с. Вып. 33. 362 с. Вып. 34. 368 с. Вып. 35. 360 с. Вып. 36. 345 с. Вып. 37. 416 с. Вып. 38. 373 с. Вып. 39. 343 с. Вып. 40. 346 с. Вып. 41. 343 с. Вып. 42. 330 с. Вып. 43. 349 с. Вып. 44. 350 с. Вып. 45. 344 с. Вып. 46. 350 с. Вып. 47. 352 с. Вып. 48. 341 с. Вып. 49. 350.

<sup>2</sup> СГСП — Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья: В 3 т. / Под ред. Г. А. Садретдиновой. Томск: Издательство Томского университета, 1992–1993.



Т.1. 228 с. Т.2. 244 с. Т.3. 358 с.; Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья: Дополнения-1, 2 / Под ред. Б. И. Осипова. Вып.1. Омск: Омский государственный университет, 1998, 155 с. Вып.2. Омск: Издательство ОмГПУ, 2003, 172 с.

<sup>3</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 3 / Под ред. Ф. П. Филина. Л.: Наука, 1968. С. 93.

<sup>4</sup> Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья: В 3 т. : Т.3 / Под ред. Г. А. Садретдиновой. Томск: Издательство Томского университета, 1993. С. 186.

<sup>5</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 3 / Под ред. Ф. П. Филина. Л.: Наука, 1968. С. 86.

<sup>6</sup> Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья: В 3 т. : Т.1 / Под ред. Г. А. Садретдиновой. Томск: Издательство Томского университета, 1992. С. 59.

<sup>7</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 2 / Под ред. Ф. П. Филина. Л.: Наука, 1966. С. 201.

<sup>8</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 21 / Под ред. Ф. П. Сороколетова. Л.: Наука, 1986. С. 332.

<sup>9</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 25 / Под ред. Ф. П. Сороколетова. Л.: Наука, 1990. С. 352.

<sup>10</sup> Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья: В 3 т. : Т.1 / Под ред. Г. А. Садретдиновой. Томск: Издательство Томского университета, 1992. С. 59.

<sup>11</sup> Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья: В 3 т. : Т.2 / Под ред. Г. А. Садретдиновой. Томск: Издательство Томского университета, 1992. С. 117.

<sup>12</sup> *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1988. С. 446.

<sup>13</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 24 / Под ред. Ф. П. Сороколетова. Л.: Наука, 1989. С. 18.

<sup>14</sup> Там же. С. 357.

<sup>15</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 3 / Под ред. Ф. П. Филина. Л.: Наука, 1968. С. 93.

<sup>16</sup> Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья: В 3 т. : Т.1 / Под ред. Г. А. Садретдиновой. Томск: Издательство Томского университета, 1992. С. 60.

<sup>17</sup> *Ожегов С. И.* Указ.соч. С. 259.

<sup>18</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 3 / Под ред. Ф. П. Филина. Л.: Наука, 1968. С. 93.

<sup>19</sup> Словарь русских народных говоров: Вып. 21 / Под ред. Ф. П. Сороколетова. Л.: Наука, 1986. С. 332.

**Nikolenko O. Yu.**

*Omsk State Pedagogical University, Russia*

## **AGE HIERARCHY IN THE FAMILY AS REFLECTED IN RUSSIAN DIALECTS**

The author argues that a comparison of dialect nominations of kinship with the terms of kinship of the literary Russian language can reveal the historical ways of variable change of this lexical group. In the dialect categories semantic features lost or modified in the course of historical development are identified, for example, the condition in the age hierarchy. The family hierarchy reflected in the vocabulary of kinship is the most important element of the Russian patriarchal picture of the world.

*Keywords:* Russian dialects; kinship terms; family; language picture of the world.

## НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА РОЛИ КАТЕГОРИИ ИТЕРАТИВНОСТИ В ЖАНРЕ РАССКАЗА

Статья посвящена выявлению роли итеративных наречий в формировании подтекста рассказов авторов начала XX века (на примере рассказов А. П. Чехова и И. А. Бунина в сопоставлении с произведениями турецких прозаиков О. Сейфеттина и М. Ш. Эсендала). Результаты анализа 200 фрагментов, содержащих итеративные наречия, свидетельствуют о наличии национальной специфики взаимосвязи категории итеративности и подтекста: для русских авторов более характерно использовать итеративность для передачи ситуации бессмысленности и неконтролируемости, тогда как в турецком менталитете преобладает использование сочетания семантики цикличности, управляемости и субъективности.

*Ключевые слова:* итеративность; ситуация итеративности; национальная специфика; рассказ.

### 1. Введение

Итеративность (санскр. *itéra* — ‘другой’) — «сложная категория, которая описывает актуальные или потенциально возможные события»<sup>1</sup>, проявляя тем самым национальную специфику мышления носителя языка. В лингвистике итеративность в узком значении — «один из аспектуальных способов действия неопределенных глаголов, внутреннее время, характер протекания и распределения действия во времени»<sup>2</sup>, которое реализуется как в категории вида (НСВ/СВ), так и при помощи наречий (*всегда, каждый день* и др.), сложных союзов, некоторых предлогов и оборотов (например *то и дело*). А. В. Бондарко<sup>3</sup>, М. Я. Гловинская<sup>4</sup>, Е. В. Петрухина<sup>5</sup> определяют категорию итеративности как узкую, то есть связанную с общепринятым в определенном языковом коллективе языковым оформлением повторяющихся событий, фактов, явлений. Вариативность итеративности в таком понимании заключается в выделении трех оттенков значения — цикличности, интервала, узитативности. К этому представляется необходимым добавить, что число вариантов реализации может быть увеличено путем наличия или отсутствия субъективной оценки данной повторяемости (героем повествования или самим автором).

Наиболее ярко национальная специфика реализации итеративности проявляется в жанре рассказа. В целом ситуацию итеративности в этом случае можно определить как контекст повествования, в котором присутствует отсылка к предшествующим событиям, действиям или явлениям, которые не описывались ранее автором, но служат для создания эффекта уходящей в прошлое реальности героев.

Таким образом, национальная специфика итеративности заключена:

- 1) в соотношении трех вариантов итеративности и категории субъективности;
- 2) в различиях характеристик компонентов ситуации итерации: адресанта (героя рассказа, автора) + сообщения (содержания, конкретной информации) + цели (общего представления о ситуации) + адресата (героя рассказа, читателя).

Для доказательства этих двух идей был проведен анализ фрагментов текста русских (И. А. Бунина, А. П. Чехова) и турецких (Мемдуха Шевкета Эсендала, Омера Сейфетина) авторов, принадлежащих хронологически к одному временному периоду.

## 2. Итеративность в рассказах И. А. Бунина и А. П. Чехова

Материалом анализа как русских, так и турецких рассказов послужили тексты известных русских писателей начала XX века. Всего было выбрано при помощи сплошной выборки по опорным словам — наречиям итеративности — 100 фрагментов, равных одному абзацу, референтно относимых к одной тема-рематической цепочке и одному функционально-семантическому типу текста.

Приведем несколько примеров анализа.

*«Ну, да это все пустое. А вот как наши дела теперь? Как там? Вы каждый день газеты читаете. Я сказал, что сейчас везде затишье. Но что англичане и французы понемногу бьют»<sup>6</sup>.*

В этом примере наречный комплекс итеративности *каждый день* в соответствии со своими семантическими, синтаксическими и контекстуально обусловленными показателями имеет семантику ‘цикличность + планомерность + объективность’. В данном примере в фокусе внимания находится герой рассказа, категория итеративности сообщает читателю информацию о привычках персонажа, типичном укладе жизни представителя определенного сословия.

*«Люди постоянно идут на пиршества, на прогулки, на забавы, — сказал Возвышенный, некогда посетивший этот райский приют первых людей, познавших желания. — Вид, звуки, вкус, запахи опьяняют их, — сказал он, — желание обвивает их, как ползучее растение, зеленое, красивое и смертоносное, обвивает дерево Шала»<sup>7</sup>.*

Итеративность, выраженная наречием *постоянно*, имеет семантику ‘узитаривность + традиционность/ всеобщность + субъективность’. Подтекст, заложенный в итеративности, показывает осуждение поведения людей, которые не могут контролировать своих желаний. Семантика наречия *постоянно* содержит также определенную долю раздражения и презрения. (Например, в разговорной речи: «Ты постоянно опаздываешь! Ты постоянно меня перебиваешь!»). Этот компонент значения поддерживается семантикой прилагательных, метафорой (*желания — змея, которая душит жертву*) и отсылкой к мифу.

«У Тауница года два назад умерла жена, и он до сих пор еще не помирился с этим и, о чем бы ни говорил, **всякий раз** вспоминал о жене; и в нем уже не осталось ничего прокурорского»<sup>8</sup>.

Семантика итеративности в данном случае содержит компоненты ‘узитативность + локальность + произвольность’. Описание реакции героя и его типичного образа мыслей свидетельствует о пережитой им трагедии, последствия которой герой не может контролировать, что подчеркивается выбранным автором комплексом итеративности *всякий + раз* + глагол несовершенного вида прошедшего времени.

### 3. Итеративность в рассказах турецких авторов М. Ш. Эсендала (1883–1952) и О. Сейфеттина (1884–1920)

Анализ проводился по той же методологической схеме (работа с семантикой наречия, определение синтаксической роли, наличие подтекста, роль итеративности в создании пространства рассказа). Например:

«*Karı koca, kahvelerini, her vakitki gibi yalnız balkonunda içtiler* / ‘Муж и жена, как всегда, пили свой кофе на балконе’»<sup>9</sup>.

Значение — ‘узитативность + локальность + субъективность’. Автор передает наречным комплексом *как всегда* информацию о типичном спокойном состоянии людей во время типичных ритуальных поступков повседневности. В подтексте приятной обыденности и обеспеченности играет роль также местоимение *свой* (*пили свой кофе*).

«*Cabi Efendi, açık kapıdan onun dalgınlığına bakarak gülümsüyordu. Zavallının akli fikri hep dün akşamki kuzuda idi* / ‘Глядя рассеянно через открытую дверь, Сабиди Эфенди улыбался. Бедняга постоянно думал о баранине с прошлого вечера’»<sup>10</sup>.

Маркер итеративности *постоянно* относится к ситуации ‘узитативность + локальность + субъективность’. В данном контексте *постоянно* не имеет тех оттенков значения, которые частотно связаны в русском сознании с раздражением и осуждением. Для автора турецкого рассказа *постоянно* передает интенсивность, произвольность, неконтролируемость, но с сочувствием, что подчеркивается существительным *бедняга*.

«*Sadi bey, hakikaten karısını iyice anlamamıştı. O kadar hassasiyetine, teessür kabiliyetine rağmen, her gün şişmanlıyor, hiç zayıflamıyordu* / ‘Сади Бей не очень хорошо понял свою жену. Хотя она ведет себя так же послушно, но каждый день толстеет, нисколько не худеет’»<sup>11</sup>.

Наречие *каждый день* относится к ситуации ‘цикличность + произвольность + субъективность’. В отличие от примеров из русских текстов, в данном контексте *каждый день* имеет коннотативную оценку, связанную с негативными эмоциями усиливающегося гнева.

«*Her ilaç içmek lazım geldikçe balıkyağı mevsiminde her gün, bu sahne tekrar edilir. Ana-kız saatlerce beklerler. Bu halden de şikayetçi değildirlir* / ‘**Всякий раз**, когда приходилось использовать рыбий жир вместо лекарства, **каждый**

*день повторялось одно и то же. Мать и дочь подолгу ждали. Они ни на что не жаловались»<sup>12</sup>.*

Сочетание *всякий раз* и *каждый день*, сочетают в себе ‘цикличность/ узитативность + непроизвольность/ традиционность + объективность’. Такой сложный комплекс должен подчеркнуть покорность описываемых героев, их безропотность. Однако появляющееся выражение *одно и то же* является выражением негативного отношения автора к описываемой ситуации.

#### 4. Национальная специфика системы итеративности

Проведенный анализ показывает, что в русском языке, в отличие от турецкого, отсутствуют: а) ситуации итеративности, совмещающие в себе качества цикличности, управляемости и субъективности; б) ситуации итеративности, соединяющие характеристики интервала, регулируемые узитативности и субъективности; в) ситуации итеративности, характеризующиеся узитативностью и субъективностью.

В то же время анализ уровня компонентов ситуации свидетельствует о том, что итеративность авторами используется в разных целях (табл.).

**Таблица.** Семантика средств итеративности в рассказах русских и турецких авторов

Семантика	Русские контексты	Турецкие контексты
цикличность + планомерность + объективность	8 %	2%
цикличность + непроизвольность + объективность	26 %	19%
цикличность + непроизвольность + . . . любой другой наречный маркер итеративности . . . + субъективность	16 %	—
цикличность + управляемость + субъективность	—	21%
узитативность + традиционность/ всеобщность + объективность	2 %	20%
узитативность + локальность + субъективность	48 %	38%

Данные результаты послужили подтверждением предположения о наличии национальной специфики подтекстовых смыслов, поддерживаемых категорией итеративности. Так, для русских авторов, несмотря на различия в их индивидуально-авторском стиле и оценке русской действительности, более характерно описывать повторяющиеся ситуации как непроизвольно возникающие и связанные с негативными фактами или приводящие к негативным последствиям. В турецком менталитете непроизвольное повторение уступает место управляемости, подконтрольности. Именно поэтому в контекстах русских рассказов не встретилось примеров использования сочетания цикличности, управляемости

и субъективности. Для русских это сочетание практически не имеет смысла: то, что циклично повторяется автоматически на протяжении многих лет, воспринимается практически как закон, управлять которым невозможно, и, соответственно, невозможно и бессмысленно его оценивать, иметь субъективное мнение. Для турецкого менталитета, напротив, не представима ситуация, когда циклично повторяющееся действие или событие происходит само по себе, без вмешательства субъективного отношения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Фичи Франческа*. О некоторых атипичных употреблениях презенса СВ в русском языке // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: Сб. статей в честь Н. Д. Арутюновой / Отв. ред. Ю. Д. Апресян. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 347.

<sup>2</sup> *Шелякин М. А.* Функциональная грамматика русского языка. М.: Рус. яз., 2001. С. 134.

<sup>3</sup> *Бондарко А. В.* Теория функциональной грамматики. М.: УРСС Эдиториал, 2003. 352 с.

<sup>4</sup> *Гловинская М. Я.* Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола. Монография. М.: Наука, 1982. 155 с.

<sup>5</sup> *Петрухина Е. В.* Русский глагол: категории вида и времени : (в контексте современных лингвистических исследований) : учебное пособие. М.: МАКС Пресс, 2009. 207 с.

<sup>6</sup> *Бунин И. А.* Последняя осень. М.: Правда, 1983. С. 347.

<sup>7</sup> *Бунин И. А.* Братья. М.: Худож. лит., 1984. С. 228.

<sup>8</sup> *Чехов А. П.* По делам службы. М.: Наука, 1977. С. 96.

<sup>9</sup> *Seyfettin Ö.* Yeni Bir Hediye Bilgi. Yayinevi, 2009. С. 76

<sup>10</sup> *Seyfettin Ö.* Mermer Tezgah Bilgi. Yayinevi, 2009. С. 20.

<sup>11</sup> *Seyfettin Ö.* Yeni Bir Hediye Bilgi. Yayinevi, 2009. С. 77.

<sup>12</sup> *Esendal M. Ş.* İki Ana İki Kız Bilgi. Yayinevi, 2017. С. 128.

**Ozdemir Nurgul**

*Ankara Hacı Bayram Veli University, Turkey*

#### **NATIONAL SPECIFICITY OF THE CATEGORY OF ITERATIVITY IN THE GENRE OF SHORT STORY**

The article focuses on the role of iterative adverbs in the formation of the subtext of the stories of the authors of the early 20th century on the example of stories by A. P. Chekhov and I. A. Bunin in comparison with the works of Turkish writers O. and M. S. Seyfettin Esendal. The results of the analysis of 200 fragments containing iterative adverbs indicate the existence of national specificity of the relationship between the category of iterativity and subtext: for Russian authors it is more typical to use iterativity to convey the situation of meaninglessness and uncontrollability, while in the Turkish mentality the use of a combination of semantics of cyclicity, controllability and subjectivity is more common.

*Keywords:* iterative; national specificities; short story.

Петрова Татьяна Евгеньевна,  
Ян Тао

Санкт-Петербургский  
государственный университет, Россия

t.e.petrova@spbu.ru; 1319702312@qq.com

## **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОПИСАНИЯ ПРИМЕТ И СУЕВЕРИЙ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА ФОНЕ КИТАЙСКОЙ)**

Работа посвящена изучению языковых средств описания примет и суеверий в русской лингвокультуре на фоне китайской. Материалом исследования послужили 358 русских и 185 китайских примет и суеверий, полученных в результате опроса 50 русских и 27 китайских носителей языка, а также данные Национального корпуса русского языка, словарей и исследований других авторов. Проведено сопоставительное исследование обширного корпуса наиболее частотных современных примет и суеверий, дан их лингвистический анализ.

*Ключевые слова:* лингвокультура; примета; суеверие; языковые средства; русский язык.

Изучение и описание различных лингвокультурных концептов, типажей и традиций сегодня весьма распространено. Приметы и суеверия являются неотъемлемой частью культуры, выявляют национально-культурные особенности страны. Выступая в качестве устойчивых языковых единиц, они отражают разные фрагменты языковой картины мира<sup>1</sup>. Проблема симметрии и асимметрии примет в сопоставляемых языках представляется актуальной и значимой как для теоретического осмысления базовых вопросов лингвокультурологии, так и для межкультурной коммуникации, практики перевода и практики преподавания русского языка как иностранного.

Цель работы — отобрать, описать и сопоставить современные русские приметы и суеверия с точки зрения общего и специфического в их семантике, строении и функционировании, а также сопоставить их с аналогичными единицами в китайском языке.

Суеверия — это языковые единицы в форме предложений с прогностической функцией, несущие верование во что-то сверхъестественное. Суеверия содержат непонятную связь и не имеют логичного объяснения. Примета представляет собой примечание народа к какому-то явлению. Обычно это такое явление, которое связано с природой. В противоположность понятию суеверия, связь в примете обычно может быть объяснена с точки зрения логики<sup>2</sup>.

Для того чтобы выявить существующие на сегодняшний день частотные приметы в русском и китайском языках, мы использовали метод анкетирования: информантами стали 50 носителей русского



и 27 носителей китайского языка. Содержательная часть анкеты включала в себя вопросы, направленные на выявление того, какие приметы и суеверия участник исследования знает и помнит, в какие из них верит, насколько он суеверен (для выяснения этого ему предлагалось оценить уровень своей суеверности по шкале от -2 (не верю в приметы) до +2 (очень суеверный человек)). Кроме того, носители русского языка должны были отметить знакомые им приметы и суеверия, которые были отобраны с помощью метода частичной и тематической выборки из книги «Тайны русских суеверий»<sup>3</sup> и Национального корпуса русского языка<sup>4</sup>. В этот список вошло 110 примет и суеверий из разных сфер жизни, связанных с судьбой человека, с семьей, с учебой, с деньгами, с явлениями природы.

В результате анкетирования мы получили от русских респондентов 358 примет и суеверий (из которых 106 различные), от носителей китайского языка — 185 примет (из которых 58 различные). Полученные в ходе опроса современные русские приметы можно разбить на 12 тематических групп:

1. Суеверия и приметы о животных. (Например, «Черная кошка дорогу перебежала — к неудаче»; «Кошка умывается — гостей намывает»; «Убить паука — к несчастью»; «Увидеть паука — к несчастью»; «Птицы умолкли — будет гроза»; «Ласточки летают низко над землей — к дождю»; «Ворона каркает — к несчастью»; «Птица стучит в окно — к доброму известию»).
2. Суеверия, связанные с бытовыми предметами. (Например, «Разбитое зеркало — к несчастью»; «Посуда бьется к счастью»; «Если вилка упадет — злая женщина придет, ложка — просто женщина, нож — мужчина придет»; «Уронить столовые приборы — к гостям»).
3. Суеверия и приметы, связанные с человеком. (Например, «Когда не узнаешь знакомого человека — быть ему богатым»; «Женщина на корабле — к беде»; «Встретишь утром первым мужчину — к удаче, женщину — к неудаче»; «Нельзя перешагивать через спящего, лежащего человека, иначе он больше не вырастет»).
4. Приметы и суеверия, связанные с частями тела. (Например, «Наступить на ногу кому-либо — надо, чтобы тот наступил в ответ. А то поссоритесь!»; «Стричь ногти по вторникам — к деньгам»; «Левая рука чешется — к деньгам»; «Правая ладонь чешется — побьют»; «В правом ухе звенит — к доброй вести, в левом — к худой»; «Нельзя самому себе стричь волосы»; «Если покраснели щеки — тебя кто-то вспоминает»; «Чешется кончик носа — напешься», «Нельзя показывать плохое на себе (раны, болезни, царапины) — иначе притянешь их к себе»).
5. Приметы и суеверия, связанные с семейной жизнью. (Например, «Если мальчик похож на мать, а дочь на отца — счастливыми будут»; «Нельзя покупать одежду, детские вещи до рождения ребенка — плохая примета»; «Незамужней девушке нельзя сидеть на углу стола — замуж не выйдет»).
6. Суеверия и приметы о жилище. (Например, «Перезезжая в новый дом, квартиру, нужно запустить туда кошку — хорошая примета»; «Прощаться, целоваться через порог нельзя — к ссоре»; «В доме свистеть — денег не будет»).
7. Суеверия и приметы о растениях. (Например, «Найти сирень из пяти лепестков — сбудется загаданное желание, из трех — не сбудется»; «Желтые цветы — вестники разлуки»).

8. Приметы, связанные с пищей. (Например, «*Просыпать соль — к ссоре*»; «*Если хозяйка пересолила блюдо — она влюбилась*»; «*Если откусил хлеб от двух ку-сочков, значит, кто-то из твоих близких голоден*»).
9. Суеверия и приметы, связанные с предстоящей дорогой, путешествием (Например, «*Нельзя наступать на люк на дороге — к беде*»; «*Шить перед дорогой — плохая примета*»; «*Посидеть на дорожку — хорошая примета (к хорошей дороге)*»; «*Отправляться в пятницу в дорогу — ничего хорошего не жди*»).
10. Суеверия и приметы, связанные с учебной деятельностью. (Например, «*Перед экзаменом оставить открытый учебник на столе — плохо сдашь экзамен*»; «*Пятак под пятку — удача на экзамене*»; «*Положить учебник перед экзаменом под подушку — хорошо сдашь экзамен, все мысли в голову придут*»).
11. Приметы и суеверия, связанные с явлениями природы. (Например, «*Красный закат — к холоду*»; «*Солнце село в тучу — к дождю на следующий день*»; «*Дождь в дорогу — хорошая примета*»).
12. Приметы и суеверия, связанные с числами. (Например, «*Плохо ехать в 13-м вагоне, на 13-м месте, покупать 13 цветков. Несчастливое число*»; «*Пятница тринадцатое — плохой день*»; «*Нельзя дарить четное количество цветов*»).

Приметы, представленные в анкетах носителей китайского языка, распадаются на те же 12 тематических групп. Кроме того, была отдельно выделена группа китайских примет и суеверий, связанных с новым годом, поскольку новый год для китайского народа весьма важен, и, вероятно, поэтому в китайском языке существуют довольно большое количество суеверий, связанных с этим праздником.

Статистический анализ показал, что самое частотное суеверие в русской культуре «*Черная кошка перебежала дорогу — к несчастью*». *Черная кошка* играет важную роль в отражении языковой картины мира русского народа. А самое частотное среди китайских — «*不能把筷子插在米饭上 (Бу нэн ба куай цзы ча цзай ми фань шан) / 'Нельзя вставлять палочки в рис'*».

Приметы, связанные с явлениями природы, не так популярны и разнообразны в обоих языках. Сопоставительный анализ полученных результатов с данными словарей<sup>5</sup> и исследованиями других авторов показывает, что в современном русском языке количество суеверий стало значимо превалировать над количеством примет. Мы склонны объяснять эту разницу тем, что сейчас, в XXI веке, люди опираются не на наблюдения за природой и не на примечания какого-либо природного события при прогнозе тех или иных событий, а на средства массовой информации, прогнозы синоптиков, в то время как суеверия остаются важной частью лингвокультуры и частота их встречаемости в языке не снижается.

Необходимо отметить, что китайцы оценивают себя как суеверных людей, в то время как русские отмечают, что не верят или верят лишь в очень немногие (1–2) приметы. Субъективная «суеверность» выше в группе китайских респондентов (значение медианы  $Me=1$  и  $Me=0$  соответственно).

Анализ нашего исследования показывает, что в русском и китайском языках приметы и суеверия могут быть выражены с помощью различных языковых средств.

На лексико-семантическом уровне в русском и китайском языках содержание и смысл примет можно передать с помощью разных частей речи: имен существительных, связанных с внешним миром или с понятием 'граница' (*порог, люк, зеркало* и т. д.); глаголов, которые связаны с повседневной жизнью человека; имен прилагательных (*левый* и *правый* — для русского языка; в китайском языке, кроме 左 (цзо) / 'левый' и 右 (ю) / 'правый', часто и используются прилагательные 黑色 (хэй сэ) / 'черный' и 红色 (хун сэ), 上 (шан) / 'верхний' и 下 (ся) / 'нижний'); наречий, которые выступают в роли обстоятельств времени — *утром, вечером* (в русском языке также используются наречия, отражающие времена года, — *летом, зимой*, а в китайском — часть суток 上午 (*шан у*) / 'в первой половине дня' и 下午 (*ся у*) / 'во второй половине дня'); имен числительных (в русских приметах встречаются числа 13; 3; 5; у китайцев числительные тоже присутствуют в приметах, но это числа 4; 6; 8). Кроме того, в русской и в китайской лингвокультурах противоположное отношение к четному и нечетному числам: русский народ больше «любит» нечетное число (за исключением числа 13), а китайцы, наоборот, предпочитают четные числа. Отметим также, что, русские приметы и суеверия могут быть выражены с помощью причастий (например, *разбитое* в словосочетаниях *разбитое зеркало* и *разбитая посуда*), в китайском языке такая часть речи отсутствует.

При создании примет и суеверий на лексико-семантическом уровне и русские, и китайцы часто заменяют одно слово другим, в том числе синонимом и антонимом. Иногда русские приметы и суеверия создаются на основе явления омонимии, а китайские приметы и суеверия — на основе особого явления языка 谐音 (се инь).

На синтаксическом уровне в обоих языках приметы могут быть выражены предложениями следствия и предложениями условия с помощью союза *если* и 如果 (*жу го*) в значении 'если' в китайском языке. И в русском, и в китайском языках указание на обобщенные следствия реализуется с помощью существительных с обобщенным значением, а также используется словосочетания *хорошая примета* и *плохая примета*. Конкретное следствие может быть выражено с помощью предлога *к* со словом, имеющим конкретное значение, а также с помощью глаголов, указывающих на конкретные события — например *к беде; замуж не выйдет*.

Приметы в обоих языках также могут реализовать свои функции с помощью предложений-запретов, предложений-предостережений, предложений-прогнозов и предложений-советов.

В связи с тем, что любая примета представляет собой ситуацию, т. е. за каждой приметой закреплена определенная бытовая ситуация, во всех приметах как в русском, так и в китайском языках, так или иначе присутствуют четыре компонента ситуации — субъект, событие, время

и место. Они могут быть представлены в тексте приметы как эксплицитно, так и имплицитно. Такие компоненты в каждой определенной примете не подлежат изменению.

Анализ материала показал, что многочисленные частотные приметы и суеверия в русском и китайском языках не совпадают или совпадают частично. Сходства и различия с точки зрения языковых средств, которыми можно передать содержание и смысл примет и суеверий, обусловлены национальными традициями и культурой.

Перспективами дальнейших исследований является сравнение примет и суеверий, встречающихся в других языках; сравнение и сопоставление примет, которые используют мужчины и женщины, молодежь и старшее поколение.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Садова Т. С. Народная примета как текст и проблемы лингвистики фольклорного текста: дис. ... д-ра филол. наук. СПбГУ. СПб., 2004. 373 с.

<sup>2</sup> Флигинских Е. Е. К вопросу об определении термина «суеверие» // Вестник Чувашского университета. Гуманитарные науки. 2014. № 1. С. 153–157.

<sup>3</sup> Панкеев И. А., Панкеева Н. И. Тайны русских суеверий. 5-е изд., испр. и доп. М.: Олимп: Астрель: АСТ, 2007. 278 с.

<sup>4</sup> Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 10.01.1019).

<sup>5</sup> Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т./ под ред. И. А. Бодуэна-де-Куртене. 3-е изд., испр. и доп. СПб.; М.: Изд. Т-ва М. О. Вольфъ, 1909. 1619 с.

Petrova T. E., Yang Tao

*St. Petersburg State University, Russia*

#### SUPERSTITIONS IN RUSSIAN LINGUISTIC CULTURE (IN COMPARISON WITH CHINESE)

The paper deals with the study of linguistic expressing of superstitions in Russian and Chinese cultures. 358 Russian superstitions and 185 Chinese superstitions have been received as the result of the survey of 50 Russian and 27 Chinese students. In addition, material from the National Corpus of Russian language, dictionaries and researches of other authors have also been collected. A comparative study of the superstitions in Russian and Chinese language and their linguistic analysis were conducted.

*Keywords:* linguistic culture; superstition; Russian language.

## ХАЙП КАК НОВЕЙШИЙ РУССКИЙ КУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ: К ПРОБЛЕМЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В работе представлен опыт лингвокультурологической интерпретации новообразования *хайп* и его дериватов как выразителей одноименного культурного концепта. Доказывается, что культурное освоение этого концепта в языковом сознании современных носителей русского языка осуществляется по исконно русским моделям языковой концептуализации мира. При этом особенности функционирования неолексем на базе *хайп* свидетельствуют о существенных изменениях в картине мира значительной части носителей русского языка.

*Ключевые слова:* неолексема *хайп* (*hype*); культурный концепт; культурная апроприация заимствований; лингвокультурологическая интерпретация; русский язык.

На фоне продолжающегося в наши дни валлообразного потока заимствований возникает необходимость оценить, в какой мере волна иноментальных и инокультурных влияний, стоящих за иноязычными компонентами, затрагивает исконно русские модели языковой концептуализации мира<sup>1</sup>. Согласно развиваемой нами концепции лингвокультурологической интерпретации активных процессов в русском языке последних лет, большинство языковых инноваций на базе иноязычных элементов следует рассматривать в контексте «культурной апроприации заимствований», через призму освоения когнитивных моделей и концептуальных схем, стоящих за иноязычными словами и выражениями как знаками чужой культуры<sup>2</sup>.

В этом плане особый интерес представляют собой особенности вхождения в современные отечественные дискурсивные практики неолексемы *хайп* и ее разнообразных окказиональных дериватов. Будучи изначально приметой речи достаточно узкого круга профессионалов в области современной музыкальной культуры, моды, рекламы и PR, сегодня кластер неолексем на базе *хайп* становится комплексом широко употребительных идиоматичных обозначений некой значимой для большого количества носителей языка «конфигурации смыслов», т. е. приобретает все признаки **идеологемы, аксиологемы, культурного концепта**<sup>3</sup> и под.

Повышенная концептуальная и ценностная значимость слова *хайп* и его дериватов приводит к их востребованности в дискурсе, а значит, создает основу для их культурного освоения в языковом сознании современных носителей языка. В настоящее время эти слова «ведут себя» вполне по-русски, о чем свидетельствуют лексико-семантические и сло-

вообразовательные показатели их существенной культурной апропрированности. Это подтверждают и данные нашего интернет-мониторинга.

**На лексико-семантическом уровне**, согласно принятой концепции исследования, культурная апроприация выражается в приобретении иноязычным словом идиоматичности и смысловой емкости, многомерности, несвойственной ему в языке-источнике. Слово *хайп*, восходящее к английскому *hype* ‘навязчивая реклама; шумиха, ажиотаж’, вполне отвечает указанным признакам. В настоящее время оно употребляется в следующих значениях:

- (1) ‘агрессивная и навязчивая реклама, целью которой является формирование предпочтений потребителя’: *Внутри хайпа. Как создать продукт, о котором говорят все* (URL: <https://futurist.ru/articles/1208-vnutri-haypa-kak-sozdaty-produkt-o-kotorom-govoryat-vse>);
- (2) ‘неол., сленг. искусственно создаваемый ажиотаж вокруг какой-либо темы’: *Предвыборный «хайп»: ради молодежи архангельские политики готовы стать рэперами* (URL: <https://29.ru/text/gorod/354811333914624.html>);
- (3) ‘неол., сленг. объект временной, сиюминутной моды, дешевой популярности’: *Хайп — в молодежном сленге означает то, что модно в данный момент* (URL: <https://www.elle.ru/stil-zhizni/events/chto-takoe-hayp-znachenie-slova-hayp-prostyimi-slova/>).

Также в расширенном значении *хайп* может просто обозначать крайнюю степень эмоционального возбуждения по поводу ч.-л. или к.-л., не обязательно относящегося к рекламе, средствам массовой информации и пр.:

*Это просто хайп: осудивший экс-начальника штаба Дудаевской армии о возможной мести за приговор с помощью секс-видео* (URL: <http://ren.tv/novosti/2018-08-18/eto-prosto-hayp-osudivshiy-eks-nachalnika-shtaba-dudaevskoy-armii-o-vozmozhnoy>).

На этом фоне формируется общеоценочное значение по модели: «*X — это хайп!* (= *класс!* = *супер!*)», т. е. что-то исключительно значимое в ценностном плане для говорящего:

*Люблю хайп и все что с ним связано... Если ты не хайп, не топ и не шаршь, то не пиши мне* (URL: [https://vk.com/wall-22751485\\_3021007?reply=3021723](https://vk.com/wall-22751485_3021007?reply=3021723)).

Также стало возможным и просто междометийное употребление типа *Вот это хайп!; Это хайп!; Ну и хайп!; Хайп, хайп, хайп!* и пр.

**На словообразовательном уровне** культурная апроприация выражается в активном вовлечении иноязычных элементов в систему исконно русских способов словообразования, в том числе и экспрессивного. В современной русской речи слово *хайп* имеет разветвленное словообразовательное гнездо, включающее существительные, прилагательные и глаголы, которые не имеют аналогов в языке-источнике (это чисто русские новообразования). Прежде всего следует отметить глагол *хайпить* / *хайпиться* в значении ‘разводить шумиху, ажиотаж, в том числе вокруг своей персоны’ (= *пиарить* / *пиариться*):

Максакову обвинили в желании *похайпиться* на горе в Кемерове (URL: <https://news.rambler.ru/starlife/39461328-maksakovu-obvinili-v-zhelanii-pohaypitsya-na-gore-v-kemerovo/>).

Также глагол, кроме вышеуказанного значения, развил и еще одно дополнительное значение ‘тусоваться в престижном или модном месте, весело проводить время на людях’:

*Некоторые, например, один классик в своем произведении, употребляя слово «хайпнуть», имея в виду «разводить шум; тусить» — с акцентом на второе* (URL: <https://thequestion.ru/questions/102775/chto-oznachaet-slovo-khaipn>).

Кроме этого, нами зафиксированы следующие окказиональные экспрессивно-оценочные дериваты:

- приставочные субстантивы *антихайп*, *суперхайп*, *гиперхайп*, *мегахайп*, *псевдохайп*, *минихайп*: *Хайп — это зло. Антихайп — тоже беда* (URL: <https://lezhev-sergey.livejournal.com/80709.html>); *Это даже не хайп — это суперхайп! О Марадоне в Бресте пишут по всему миру...* (URL: <https://by.tribuna.com/tribuna/blogs/socialfootball/1700523.html>); *Я подчёркиваю не пиар, а именно гиперхайп. Они только и делали, что пиарили себя и своих чемпионов* (URL: <https://forum.overclockers.ua>); *С чего этот мегахайп? Не такая уж я известная личность* (URL: <https://books.google.ru/books?isbn=5040932928>);
- экспрессивные субстантивные новообразования *хайпище*, *хайпушка*, *хайпишко*, *хайпишка*: *Хайпище... Твое имя. Кими по па ва* (URL: <http://summer-breath.com/tagged/хайпище>); *Хайпушка Сергея Грачева. Продолжение следует* (URL: <https://www.drive2.ru/l/512004083222053457/>); *А теперь представьте — дамочка, которая сегодня покусала коша, завтра вполне может покушать вас. Ей ведь, по ходу, хайпишко-то нравится...* (URL: <https://demkristo.livejournal.com/2166894.html>);
- адъективы *хайповый* и *хайповатый* (и отадъективное *хайповость*) в значении ‘стильный, модный на данный момент’: *Какое-то время хайповым имотом считались вещи российского дизайнера Гоши Рубчинского...* (URL: [www.ellegirl.ru/articles/chto-takoe-hayp-i-kak-pravilno-haypit/](http://www.ellegirl.ru/articles/chto-takoe-hayp-i-kak-pravilno-haypit/)); *Неуместный, хайповатый, мерзкий по своему содержанию пост* (URL: <https://tgstat.ru/channel/@hellnot/182>); *Сычев объясняет — хайповость картинки определяют сами интернет-пользователи* (URL: <https://360tv.ru/news/obschestvo/v-peterburge-pojavilsja-universitet-memologii/>).

В свою очередь глагол *хайпнуть* / *хайпнуться* также порождает целую «гроздь» глагольных новообразований по словообразовательным моделям исконно русских способов глагольного действия: *похайпнуть* / *похайпнуться*, *захайпнуть* / *захайпнуться*, *отхайпнуть* / *отхайпнуться*, *расхайпнуть* / *расхайпнуться*, *подхайпнуть* / *подхайпнуться*, аналогом которых нет в языке-источнике.

Дальнейшее превращение *хайпа* в подлинно русский новейший культурный концепт знаменует и его вхождение в национальные культурные модели прецедентности, т. е. в фоновые знания говорящих по-русски. Это выражается, например, в участии этого компонента в трансформации фразеологизмов, например *ловить* / *словить хайп*, *поднять хайп на пустом месте*, см.:



*Ну, а пока мы продолжаем ловить хайп, вы можете ознакомиться с материалом, который так развеселил российского исполнителя (URL: <https://www.dvnovosti.ru/khab/2018/11/04/90519/#ixzz5Vyu3n0h3>); В попытках «словить хайп» для некоторых все средства хороши... (URL: <http://www.spletnik.ru/culture/media/79869-itogi-goda-2017-khayp-goda-ot-glavnoy-modnoy-kollaboratcii-do-parodiy-ivana-urganta.html>); Выпил кружку пива, а хайп подняли на пустом месте... (URL: <https://www.kem.kp.ru/daily/26838/3879590>),*

и в трансформации расхожих прецедентных текстов, например:

*много хайпа из ничего (вариант: много хайпа и ничего), Доктор Джекил и мистер Хайп и пр., см.: Много хайпа из ничего (URL: [portal-kultura.ru/articles/best/178375-mnogo-khaypa-iz-nichego/](http://portal-kultura.ru/articles/best/178375-mnogo-khaypa-iz-nichego/)); Много хайпа и ничего: почему не стоит ждать STALKER 2? (URL: <https://4pda.ru/2018/05/22/351430/>); Доктор Джекил и мистер Хайп (URL: [expert.ru/russian\\_reporter/2018/01/doktor-dzhekil-i-mister-hajp/](http://expert.ru/russian_reporter/2018/01/doktor-dzhekil-i-mister-hajp/)).*

Трудно предположить, как сложится судьба этого концепта в будущем, однако на настоящий момент мы можем констатировать, что **хайп** и его производные заполняют важную лакуну в когнитивной базе носителей языка, которые могут посредством одного, семантически емкого и экспрессивного словоупотребления экономно описать многокомпонентную ситуацию, охватить сложный скрипт, целый фрейм, комплекс смыслов, которые иным образом можно выразить только описательно, путем цепочки дескрипций. Примерно то же мы в свое время наблюдали для экспрессивных жаргонных лексем типа *кайф*, *напряг* и пр. Думается, что подобный «охват» целостной ситуации одним словом отражает такую черту русской языковой картины мира, как ориентация на синкретичное динамическое осмысление мира, на «повышенную предикатность»<sup>4</sup>.

Чтобы объективно оценить состояние русского языка в переживаемый нами период времени, необходимо выйти за пределы одной лишь фиксации лежащих на поверхности языковых изменений, которые в общем справедливо связываются с массивом лексических заимствований и словообразовательных инноваций, с определенной перестройкой стилистической системы и пр. В этой связи А. Д. Шмелев пронизательно замечает, что «самые важные изменения в современной русской речи связаны с изменениями закодированной в языке концептуализации мира»<sup>5</sup>. В этом плане новейший русский культурный концепт **хайп**, представленный целой россыпью вербальных репрезентантов, также примечателен.

С одной стороны, по ним можно действительно диагностировать значимые изменения (под влиянием инокультурных речеповеденческих моделей) ценностных приоритетов в языковой картине мира определенной части носителей языка: любовь к шумихе, к нездоровому ажиотажу, склонность к самовосхвалению (самопиару) и пр., т. е. все, что традиционно оценивалось как пошлость. Об этом свидетельствует, например, изменение первоначальной иронически-сниженной, отрицательной оце-

ночности, закрепленной за этими словами, на положительную. Так, негативно-сниженный оттенок смысла явственно ощущается в следующем толковании:

*Таким образом, слово «хайп» значит популярность, бурное обсуждение вокруг явления или человека. Как правило, подобное внимание достигается дешевыми методами и быстро проходит* (URL: <https://memepedia.ru/хайп-i-antихайп/>).

Также негативно-оценочную интерпретацию *хайпа* как пошлости подтверждает и новообразование *антихайп*, означающее неприятие *хайпа*, протест против *хайпа*:

*У меня свой круг интересов и артистов, которых я люблю, они вообще не в хайпе, они в антихайпе, и я в антихайпе, наверно», — говорит актер Владимир Епифанцев* (URL: <https://mir24.tv/news/16275854/haip-iz-za-haip>).

В свою очередь, экспансию позитивно-оценочного восприятия этого комплекса смыслов доказывает возможность неиронического «серьезного» употребления глагола *хайпить* в I лице ед. ч., т. е. когда человек говорит о себе:

*Хайплю в тренажёрном зале* (URL: <https://folloart.com/tags/Хайплю>); *«Хайплю перед премьерой клипа. Она кстати в понедельник», — подписала пикантный снимок экс-солистка Виагры* (URL: <https://m.znaj.ua/ru/.../otrezala-kusok-myasa-sedokova-razozlyla-poklonnykov-presso>).

Ср. также примечательное название популярной музыкальной композиции *«Хайплю как могу»*. Подобное употребление было бы невозможно в случае негативной оценочности, так как выступало бы чем-то вроде «иллокутивного самоубийства», по Э. Вендлеру<sup>6</sup>.

Но с другой стороны, *хайп* и его дериваты можно рассматривать как в чем-то соответствующие и таким исконным русским культурным доминантам, как, например, склонность к категорическим моральным суждениям («моральная страстность», по А. Вежбицкой<sup>7</sup>), любовь к крайностям, установка на повышенную эмоциональность в отношении к людям и к миру в целом и пр.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Радбиль Т. Б. Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. М.: Издательский дом ЯСК, 2017. 592 с.

<sup>2</sup> Новые тенденции в русском языке начала XXI века: Кол. мон. / Радбиль Т.Б., Маринова Е.В., Рацибурская Л.В. и др. М.: Флинта; Наука, 2014. С. 134–221.

<sup>3</sup> Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета. Изд-е 4, стереотипн. М.: Флинта; Наука, 2016. 328 с.

<sup>4</sup> Там же. С. 317.

<sup>5</sup> Шмелев А. Д. Эволюция русской языковой картины мира в аспекте культуры речи // Вопросы культуры речи / Отв. ред. А. Д. Шмелев. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2011. Вып. 10. С. 93.

<sup>6</sup> Вендлер Э. Иллокутивное самоубийство // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс, 1985. Вып. XVI. С. 238–251.

<sup>7</sup> Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. / Отв. ред. М. А. Кронгауз; вступ.ст. Е.В Падучевой. М.: Русские словари, 1997. 416 с.

**Radbil T. B.**

*Lobachevsky National Research State University of Nizhni Novgorod, Russia*

**'KHAIP' (HYPE) AS THE NEWEST RUSSIAN CULTURAL CONCEPT: ON PROBLEM OF LINGUO-CULTUROLOGICAL INTERPRETATION**

The paper presents the experience of linguo-culturological interpretation of the neo-lexeme 'khaip' (*hype*) and its derivatives as representatives of the same name concept. It is proved that cultural appropriation of this concept in modern Russian native speakers' language consciousness is implemented according to primordially Russians ways of language conceptualization of the world. Nevertheless some features of functioning the neo-lexemes on the basis of 'khaip' (*hype*) reflect substantial modifications in a lot of Russian native speakers' picture of the world.

*Keywords:* neo-lexeme 'khaip' (*hype*); cultural concept; cultural appropriation of loan-words; linguo-culturological interpretation; Russian language.

## АНТИЧНЫЕ СИМВОЛЫ: «ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ» ПОНЯТИЯ В КОНСТАНТАХ СОЗНАНИЯ

Античные символы — особые языковые знаки вторичной номинации, представляющие единство определенного мифологического содержания (означаемого) и его иконического отражения в форме вербально выраженного означающего. Символы как элементы языкового членения мира являются основанием для включения языковой компетенции в константы сознания, отражающие представления, выраженные с помощью «фундаментальных» понятий. Одним из таких «фундаментальных» понятий философской мысли Древней Греции является понятие *аретѣ* (*арете*) — ‘добродетель, воинская доблесть’, которое находит отражение в константном объединении «геройство».

*Ключевые слова:* античный символ; константное объединение; генотипическая модель; понятие *арете* (*аретѣ*).

1. Миф — источник исторических и общекультурных значений, сохранившей ценности и эмоционального воздействия. Миф и мифология как особый тип мышления, система мифов, имеющих дело с дискретными единицами, являются основным способом осмысления мира и разрешения противоречий в мифопоэтический период. В особом логическом и психологическом своеобразии, в языке, отражающем понимание древним человеком самого себя, природных и социальных явлений, заключается специфика мифологического мышления как мышления архаического. Носитель современного сознания постигает миф благодаря неоднородности мышления, которое сохраняет определенные мифологические пласты, архаические корни, свойственные мифологическому сознанию.

Мифологическая образность является основанием для выявления античного символа как языкового знака на основании мифа. Античные символы — это особые языковые знаки вторичной номинации, представляющие единство определенного мифологического содержания (означаемого) и его иконического отражения в форме вербально выраженного означающего. Означающее символа — наименование мифологической реалии. Означаемое репрезентирует понятие, основанное на образе и выявляемое посредством метафоры на основе мифа.

2. Античный символ, несущий в себе архаику (историческую память), строится на основе мифологической образности, сокрытой в семантике символа, актуализирующей генотипы — древние образцы как схемы коллективных представлений предшествующего культурного опыта. Генотипы находят свое воплощение в конкретных номинативных и коммуникативных проявлениях — константах.

Суть олимпийской классической мифологии выявляется в трех универсальных константных объединениях: «геройство», «цивилизация», «любовь». Константное объединение «любовь» включает в себя всю эмоционально-эстетическую составляющую греческой мифологии, в том числе и красоту. Красота воплощена во внешнем и внутреннем облике олимпийских богов, богинь, божеств, мифологических персонажей, которые несут с собой еще и жизнь, любовь, соблазн, измену, зависть, раздор, смерть. Эти константные объединения отражают героическую, созидательную и эмоционально-эстетическую составляющие греческой мифологии.

3. Константы античности формируются генотипическими моделями.

1) МИФЕМЫ (А, Б, В...) → СЕМЫ (А, Б, В...) → СЕМЕМА

(классема: набор родовых признаков

+

семантема: набор видовых признаков)

↓

СОДЕРЖАНИЕ АНТИЧНОГО СИМВОЛА (1);

2) СИМВОЛ 1 → сема А

СИМВОЛ 2 → сема А

СИМВОЛ 3 → сема А

→ классема А + семантемы → константа А

↓

константное

объединение

СИМВОЛ 1 → сема Б

СИМВОЛ 2 → сема Б

СИМВОЛ 3 → сема Б

→ классема Б + семантемы → константа Б

Рис. Генотипическая модель константы

Генотипическая модель константы отражает имплицитные смыслы, которые относятся к области социального и культурно-исторического наследия и которые стоят за языковыми выражениями, названиями и обозначениями всего того, что оставило след в жизни общества и хранится именно благодаря языковой закреплённости в социальной памяти поколений. Имплицитные смыслы выявляются на основании мифем, отражающих функции и качества действующих лиц мифов. Мифемы понимаются как конститутивные единицы, аналогичные уровню предложения; это тоже слова, но это слова с двойным значением, слова слов (по К. Леви-Стросу). На основании семного анализа мифем выявляются семы. Семы в совокупности представляют семему (мифологическое значение символа). Семема состоит из классем — набора родовых призна-

ков, по которым семема входит в семантический класс, и семантем — набора видовых признаков, по которым семемы различаются между собой внутри парадигм. На основе классем символ может входить в разные семантические классы, которые формируются тождественными семемами содержания разных символов.

В семеме *Одиссей* выделяется классема ‘герой’: *герой* умный (*помогал командовать; придумал троянского коня, похитил Палладий*), *герой* сильный (*принял на себя всю мощь троянского удара*), *герой* храбрый (*вступил в самую кровавую схватку*). Классема ‘герой’ включает семы: ‘ум’, ‘мудрость’, ‘находчивость’, ‘сила’, ‘ловкость’, ‘храбрость’, ‘безупречность’, ‘доблесть’, ‘дружелюбие’. В семеме *Одиссей* выделяется и классема ‘антигерой’. Семы: ‘страдание’, ‘хитрость’, ‘обман’, ‘месть’, ‘жестокость’, ‘вражда’, ‘предательство’, ‘разрушение’ соотносятся с классемой ‘антигерой’. На основе классем ‘герой’ и ‘антигерой’ символ *Одиссей*, как и *Ахилл*, *Геракл*, входит и в семантический класс ‘герой’, и в семантический класс ‘антигерой’.

4. Символы играют важную роль в системе идей о происхождении и структуре мира и роли в нем человека, о причинах и характере изменений, о факторах, создающих и поддерживающих наблюдаемые в нем связи, отношения. Они выступают как элементы языкового членения мира, на основании которых языковая компетенция включается в константы сознания, отражающие представления, выраженные с помощью «фундаментальных» понятий. Одним из таких «фундаментальных» понятий философской мысли Древней Греции является понятие *αρετή* (*арете*) — ‘добродетель, воинская доблесть’.

Понятие *арете* (*αρετή*), как оно отражено в новогреческой лексикографии, отличается многозначностью уже потому, что оно не могло не сохранить в своем содержании мифологических и мифопоэтических представлений о героях и их подвигах.

«Έτσι, ο Πλάτων διδάσκει πως η αρετή αποτελεί ηθική αξία... Στον Αριστοτέλη διασαφηνίζεται ότι η αρετή είναι σύστημα αξιών και ότι υπάρχουν αρετές που εξυψώνουν τον χαρακτήρα (ηθικές) και αρετές που καλλιεργούν το πνεύμα (πνευματικές)» / ‘Так, Платон учит, что добродетель является нравственной ценностью... Аристотель уточняет, что добродетель — это система ценностей, что есть добродетели, которые превозносят характер (этические) и добродетели, которые культивируют дух (духовные)’.

Философия, в которой *арете* (*αρετή*) — основная категория этики (нравственное совершенство), исследовала вопрос о происхождении добродетели (софистика, Сократ) и взаимоотношениях отдельных добродетелей (учение Платона об основных добродетелях — мудрости, мужестве, благоразумии, справедливости). Аристотель делил добродетели, реализуемые в деятельности, на этические (практические) и дианоэтические (интеллектуальные).

Понятие *αρετή* (*арете*) — ‘добродетель, воинская доблесть’ находит отражение в константном объединении «геройство». В гомеровском эпо-

се множество примеров воинской доблести. Герои античности (*Геракл, Тесей, Персей, Одиссей, Ахилл, Гектор* и многие др.) совершали подвиги за идею, потому что были ведомы добродетелью.

Основа древнегреческой героики в том, что герой, космизируя хаос, проявляет инициативу, которая совпадает с осуществлением всеобщей необходимости. За свою инициативу он награждается по заслугам. Но выбор его предопределен. Например, *Ахилл* выбирает славу. Как герой он не может от нее отказаться, даже несмотря на неизбежность гибели.

Генотипический образ героя отражается в мифах, которые повествуют о взаимоотношениях героя с богами, природой, другими героями и антигероями. Герой призван выполнять волю олимпийцев на земле среди людей, упорядочивать жизнь, вносить в нее справедливость, меру, законы, вопреки древней стихийности и дисгармоничности. Появляются герои, которые расправляются с чудовищами, некогда пугавшими воображение человека, задавленного непонятной ему и всемогущей природой. В мифах олимпийского периода прослеживается тема победы смертного человека над природой: *Кадм* убивает дракона и на месте битвы основывает город Фивы; *Персей* убивает *Медузу*; *Беллерофонт* убивает *Химеру*; *Мелеагр* убивает *калидонского вепря*; *Тесей* убивает *Минотавра*.

Вершина героической деятельности — это подвиги *Геракла*, сына *Зевса* и смертной женщины *Алкмены*. *Геракл* истребил чудовищ (немейского льва, лернейскую гидру, керинейскую лань, эриманфского вепря, стимфалийских птиц).

Герои убивают, побеждают в борьбе с чудовищами не ради геройства как такового, но с целью установления миропорядка. Герой победил — значит установил порядок: *Геракл* — победитель природы в мифе об авгиевых конюшнях; *Геракл* — борец против матриархата, а значит, борец за новый миропорядок в мифе о поясе, добытом у *амазонки Ипполиты*. Своими победами над марафонским быком, конями *Диомеда* и стадами *Гериона* он сравним с другими героями. Но двумя подвигами, которые стали вершиной человеческой мощи и героического дерзновения, он превзошел всех героев древности: на крайнем западе, дойдя до сада *Гесперид*, *Геракл* овладел их яблоками, дарующими вечную молодость, и в глубине земли он добрался до самого *Кербера* и вывел его на поверхность.

Выявление в олимпийской классической мифологии константного объединения: «геройство» («геройство»/»антигеройство»), как и константных объединений «любовь» (античная эмоционально-эстетическая составляющая) и «цивилизация» («созидание»/»разрушение»), возможно на основании оценки в мифологическом значении античных символов. Общим и для символов, и для констант является наличие аксиологичности.

Константное объединение «геройство» («геройство»/»антигеройство») включает генотипические константы, среди которых — «доб-



лесть (мужество, смелость, храбрость)», а также «дружба (помощь)»; «мудрость (многоумие, находчивость, ум)»; «сила (физическая сила, ловкость)»; «хитрость (обман, предательство, месть)»; «богоборчество (дерзость, гордыня, надменность)»; «проклятие (родовое), страдание»; «разрушение (разбой, убийство, насилие, воровство, раздор)».

Языковым выражением константы «Доблесть (мужество, смелость, храбрость)» являются античные символы:

*Ахилл, Геракл, Тесей, Аякс Теламонид, Эврит, Ктеат, Диомед, Одиссей, Эврипил, Рес, Филоктет, Меланф, Иолай, Нестор, Идоменей, Кефат, Главк, Амфитрион, Пелоп, Ясон, Беллерофонт, Меланипп, Патрокл, Гектор, Сарпедон, Тевкр, Пандар, Антилох, Автомедонт, Мерион, Мемнон, Деифоб, Фрасимед, Этеокл, Бизант, Менелай, Персей, Алкафой, Андрогей, Электрион, Беот и Эол, Тидей.*

Семантика античных символов является истоком, дающим жизненные силы генотипическим смыслам. На основе символа, выполняющего функции смыслопорождения, «переобразуются» архаические смыслы, появляются ассоциируемые с античностью коннотативные окраски. Мифологические константы, формирующие константные объединения «геройство», «цивилизация», «любовь», посредством античного символа оказывают влияние на формирование констант нашего языкового сознания. Через символы константы античности возрождаются и «переобразуются».

**Romanovskaya A. A.**

*Minsk State linguistic University, Belarus*

#### **ANCIENT SYMBOLS: "FUNDAMENTAL" CONCEPTS IN THE CONSTANTS OF CONSCIOUSNESS**

The author argues that ancient symbols are specific signs of secondary nomination, representing the unity of a certain mythological content (the signified) and its iconic reflection in the form of verbally expressed meaning. Symbols as elements of language divisions of the world are the basis for the inclusion of linguistic competence in the constant consciousness, reflecting the view expressed by using "fundamental" concepts. One of these "fundamental" concepts of philosophical thought of Ancient Greece is the concept of *αρετή*, virtue, valor, which is reflected in the constant association of "heroism".

*Keywords:* ancient symbol; constant union; genotypic model; concept of *αρετή*.

## ЛИТЕРАТУРНОЕ ПРОИЗВЕДЕНИЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ И РЕТРАНСЛЯЦИЯ ЭТНИЧЕСКИХ АВТО И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПОВ

На материале нескольких произведений мировой литературы, написанных на разных языках, рассматривается, как устоявшиеся национальные стереотипы о других народах и о своем реализуются в художественном произведении, подчиняя себе структуру, образы, сюжетные элементы. Однако произведение литературы не только отражает сложившиеся стереотипы, но и транслирует их, передает дальше, и чем популярнее произведение, тем шире и быстрее оно распространяет эти стереотипы. Следовательно, изучение их в художественной литературе важно для формирования межкультурного диалога.

*Ключевые слова:* этнические авто и гетеростереотипы; межкультурный диалог; образ России; Марк Леви; Анна Коростелева; Нило Круз; Ю Несбё.

Вслед за Ю. М. Лотманом мы рассматриваем литературу как вторичную моделирующую систему: «Под *вторичными моделирующими системами* имеются в виду такие семиотические системы, с помощью которых строятся модели мира или его фрагментов. Они являются вторичными по отношению к первичному естественному языку, над которым они надстраиваются»<sup>1</sup>. Следовательно, литература не только отражает картину мира, но и формирует ее, а в приложении к нашей теме, формирует, в том числе, этнические стереотипы. Анализируя национальные стереотипы в массовом сознании и литературе, С. Фелюшкина подчеркивает их тесную связь с языковым фактором и их дискурсивную природу, как и у национальной идентичности<sup>2</sup>. Если же подходить к литературному тексту с точки зрения прагматики, то его необходимо рассматривать как целенаправленное социальное действие адресанта (автора), который формулирует коммуникативное намерение с учетом языковой картины мира, ситуации общения, общей стратегии речевого поведения и конкретных тактик взаимодействия с адресатом (читателем)<sup>3</sup>.

Этнические стереотипы сегодня изучают различные направления гуманитарной науки: этнография и антропология, история и социология, культурология и психолингвистика. Не исключением является и литературоведение, ведь в современном, все более глобализующемся мире без исследования этнических стереотипов невозможно формирование межкультурного диалога, и произведения художественной литературы дают прекрасный фактический материал для анализа. Мы взяли для рассмотрения бытования национальных стереотипов в литературе несколько художественных произведений, написанных в XXI веке на разных языках в разных жанрах, чтобы показать одни и те же тенденции. Это

роман Анны Коростелевой «Цветы корицы, аромат сливы»<sup>4</sup>, диалогия известного французского писателя Марка Леви «Первый день»<sup>5</sup> и «Первая ночь»<sup>6</sup>, пьеса Нило Круза «Анна в тропиках»<sup>7</sup> и детектив популярного норвежца Ю Несбё «Нетопырь»<sup>8</sup>. Произвольность выбора подчеркивает в данном случае объективность выводов.

Рассмотрим романы М. Леви «Первый день» и «Первая ночь» (2009), в которых герои в ходе захватывающего сюжета попадают, в том числе, в Россию. Кейра — археолог, Эдриен — астрофизик, цель обоих — разгадать загадку происхождения жизни. Автор ретранслирует этнические стереотипы о русских и России, которые в XXI веке существенно не изменились со времен «холодной войны». Российские географические точки в романе — Москва, Иркутск, Северный Урал (плато Маньчжунер). Приведем некоторые клише представлений западного человека о жизни в России:

- основной вид транспорта в Москве — ржавые «Жигули», всюду женщины в платках и милиция;
- после появления героев в академии наук бдительный чиновник тут же звонит в ФСБ;
- на протяжении пути по железной дороге даже в крупных городах, например, Екатеринбурге, местные жители ходят с корзинками по перрону и продают всякую снедь, пирожки, вареных кур и т. п.
- в Иркутске любой мальчишка на улице может показать, где живет главный шаман: *«...по улицам шли старые бурятки в традиционных, завязанных под подбородком шерстяных платках с корзинками через руку, а мимо них, звеня по рельсам, медленно полз выдавший виды трамвай <...> в этих местах в каждой долине, на каждой горе живет свой дух, здесь поклоняются небесам, а прежде чем выпить рюмку водки, брызгают несколько капель на столешницу, мысленно чокаясь со своими богами»<sup>9</sup>.*

Таким образом, М. Леви в 2009 году не может избавиться от клишированного представления о русских, сложившегося на Западе в середине XX века. С другой стороны, автор переносит свои привычные представления о повседневной жизни на Россию, не учитывая национальной специфики. Например, Кейре и Эдриану без паспортов удастся не только купить билеты на поезд дальнего следования, но и сесть в вагон.

В романе А. Коростелевой «Цветы корицы, аромат сливы» мы видим русских глазами китайского студента, приехавшего в Москву на учебу. Здесь мы сталкиваемся с автостереотипами русских и гетеростереотипами о китайцах. Так, для главного героя Сюэли непререкаемым является престиж государства, власти, авторитет учителя. Сюэли в родном университете занимается филологией, но вследствие ошибки чиновников отправлен в Россию по обмену изучать геологию. Он изо всех сил старается, чтобы ошибка не вышла наружу, потому что иначе Китай как государство «потеряет лицо». Поэтому для Сюэли непочтительное отношение русских к властям, критика власти является шоком. Герой, подрабатывая в институте Конфуция, пытается привить ученикам почтительное отношение к учителю:

*«Они обычно протягивали ему контрольные двумя руками, но если спешили, то швыряли все же через весь класс, так что тетрадь летела и шлепалась на стол к Сюэли. Легкая тень конфликта — и из-за внешней почтительности полезло разнузданное варварство»<sup>10</sup>.*

Первое впечатление о Москве и России герой составляет по студенческому общежитию МГУ:

*«...у него была комната, которую он не мог описать, поскольку в силу совершенной внутренней гармонии не воспринимал Достоевского и никогда его не читал, а именно там содержались слова, описывающие такие комнаты. Вместо бесплатного Интернета, телевидения и разной телефонии, к которой он очень привык в институте в Китае, тут можно было поймать из воздуха не Вай-фай, а, наверное, только насморк»<sup>11</sup>.*

Один из распространенных и авто, и гетеростереотипов о русских — пьянство. Даже школьники пьют так, что Сюэли чуть не умирает, хлебнув случайно из их тыквы-горлянки:

*«Как ему потом объяснили, там было что-то вроде русского самогона. Сюэли был уже не мальчик и пивал на своем веку всякое — по крайней мере, так он пытался себя убеждать, довольно безуспешно. <...> Придя домой, он слег»<sup>12</sup>.*

Свой недельный запой в поисковом отряде Сюэли воспринимает как окончательную «потерю лица», но для окружающих это норма, и никто не обращает внимания на героя.

Еще одним массовым стереотипом, нашедшим отражение в романе, является восприятия другим этносом речи чужого, манеры говорить. А. Коростелева с иронией показывает, как слышат китайцы русский разговор: «„Сэ-сэ-сэ-сэ-сэ-сэ-сэ-сэ-сэ-сэ...“ — сказал он очень монотонно». Китайская речь с ее восходящими и нисходящими интонациями для русских также трудно воспринимается на слух. Межнациональный диалог в романе возникает только тогда, когда герой отказывается от своих стереотипов, понимая, что каждый отдельный русский обладает своей личностью, своими достоинствами и недостатками.

«Анна в тропиках» — пьеса 2002 года Нило Круза, американского драматурга кубинского происхождения. В 2003 г. писатель получил за нее Пулитцеровской премию. На русский пьеса переведена благодаря просветительской программе «Новая американская пьеса в России». Действие происходит в 1929 на фабрике сигар в Тампа, где новый чтец (традиционная профессия — чтение художественных произведений скрашивает монотонный труд крутильщиц сигар и предотвращает скандалы на рабочем месте) выбирает для чтения «Анну Каренину» Л. Толстого. Сюжетная основа романа Толстого переносится на героев пьесы, но наполняется кубинскими страстями (хозяин фабрики, как и автор, кубинского происхождения), так как, по мнению автора и многих его героев, тяжело любить в России, где все время снег и холодно. Примерив на себя роли героев Толстого, персонажи пьесы не могут оторваться

от собственных стереотипов о любви: скандал, драка, изнасилование, убийство — вот каким выглядит воплощение «Анны Карениной» на сигарной фабрике. Но оставшимся в живых героям больше не придется пытаться понять чужую жизнь, привычки, мировоззрение — в 1931 году закрылось последнее предприятие, где сигары делали вручную, и должность чтеца была упразднена.

Роман популярного норвежского писателя Ю Несбё «Нетопырь» («Полет летучей мыши») также отражает этнические стереотипы, на этот раз стереотипы белых о коренном населении Австралии. Автор пытается быть объективным, ведь главный герой, детектив Харри Холе, приехал из Норвегии и не имеет отношение к нации, колонизировавшей Австралию. Однако герой-антагонист Харри — именно туземец Тувумба, маньяк, наказывающий белых бездетных женщин за сотворенное с его народом. Все представители коренного населения в романе — деклассированные элементы: пьяницы, бомжи, наркоманы, грубые, невежественные. Единственное исключение — Эндрю Кенсингтон, сотрудник полиции, но он относится к ассимилированный австралийцам: ребенком его забрали у матери и воспитывали в семье англичан. Автор не борется со сложившимися этническими стереотипами и не разрушает их. Роман написан в 1997 г., еще до того, как прошла волна извинений австралийских властей за политику в отношении коренного населения материка.

Все рассмотренные выше романы, несмотря на их произвольный, случайный подбор, выявляют несколько тенденций. Во-первых, этнические стереотипы не бывают нейтральными, они всегда носят экспрессивно-оценочный характер, явно положительную или отрицательную коннотацию. Во-вторых, проекция в художественном произведении этнических гетеростереотипов зачастую оборачивается отражением автостереотипов. В-третьих, художественное произведение не только отражает сложившиеся в массовом сознании этнические стереотипы, но моделирует их, формирует и распространяет. Чем популярнее автор, тем внимательнее он должен относиться к присутствию этнических стереотипов в произведении, чтобы способствовать межкультурному диалогу, а не затруднять его.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Искусство как семиотическая система // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М.: Гнозис, 1994. С. 60.

<sup>2</sup> Филошкина С. Национальный стереотип в массовом сознании и литературе (опыт исследовательского подхода) // Логос. 2005. № 4 (49). С. 141–155.

<sup>3</sup> Широва И. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация [Электронный ресурс] // Bookbk.net: [сайт]. URL: <http://bookbk.net/book/47-mnogomernost-tekstaponimanie-i-interpretaciya-shhirova-i-a> (дата обращения: 03.04.2018).

<sup>4</sup> Коростелева А. А. Цветы корицы, аромат сливы [Электронный ресурс] // Lib.ru: [сайт]. URL: [http://samlib.ru/a/anna\\_a\\_k/guihuameixiang.shtml](http://samlib.ru/a/anna_a_k/guihuameixiang.shtml) (дата обращения: 08.12.2018).

<sup>5</sup> *Леви М.* Первый день [Электронный ресурс] // Nice-books.ru: [сайт]. URL: <https://nice-books.ru/books/proza/sovremennaja-proza/119327-mark-levi-pervyi-den.html> (дата обращения: 01.01.2019).

<sup>6</sup> *Леви М.* Первая ночь [Электронный ресурс] // Nice-books.ru: [сайт]. URL: <https://nice-books.ru/books/proza/sovremennaja-proza/119245-mark-levi-pervaya-noch.html> (дата обращения: 01.01.2019).

<sup>7</sup> *Круз Нило.* Анна в тропиках [Электронный ресурс] // Sufler.su: [сайт]. URL: <http://sufler.su/wp-content/uploads/2014/12/Круз-Нило-Анна-в-тропиках-Е.-Казачкова.doc> (дата обращения: 01.01.2019).

<sup>8</sup> *Ю Несбё.* Нетопырь [Электронный ресурс] // Reading-books: [сайт]. URL: <https://reading-books.me/detective-thriller/trillery/519-netopyr.html> (дата обращения: 01.01.2019).

<sup>9</sup> *Леви М.* Указ.соч.

<sup>10</sup> *Коростелева А. А.* Указ.соч.

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Там же.

**Saveleva T. V.**

*Chelyabinsk State University, Miass Branch, Russia*

#### **LITERARY WORK AS A REFLECTION AND RETRANSMISSION OF ETHNIC AUTO- AND HETEROSTEREOTYPES**

The paper, based on the material of several works of world literature, written in different languages, considers realization of national stereotypes about other nations and one's own nation in the work of art, subordinating the structure, images, plot elements. The author argues that the work of literature does not only reflects the established stereotypes, but also translates and transmits them further, and the more popular the work is, the wider and faster it spreads these stereotypes. Consequently, the study of them in the literature is important for the formation of intercultural dialogue.

*Keywords:* ethnic auto- and heterostereotypes; intercultural dialogue; image of Russia; Marc Levy; Anna Korosteleva; Nilo Cruz; Jo Nesbø.

## МИФОЛОГИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГРЕХ» КАК ОТРАЖЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

В работе рассматриваются особенности языкового воплощения концепта «*грех*» в русской языковой картине мира через призму процесса мифологизации, которая заключается в семантическом представлении слова *грех* — базового репрезентанта этого концепта по когнитивным моделям мифологического анимизма в качестве одушевленных существ. Мифологизация слова *грех* отражает двойственный характер рецепции концепта «*грех*» в русской культуре в рамках противостояния религиозного и светского пластов его концептуального содержания.

*Ключевые слова:* концепт «*грех*», мифологизация, концептуальная метафора, когнитивные модели, одушевление, лингвокультурология, русский язык.

В настоящее время все активнее заявляет о себе лингвокультурологический подход к анализу явлений национальной культуры, согласно которому «ключевые идеи языковой картины мира»<sup>1</sup>, базовые «культурные концепты» и т. п. прежде всего воплощены в языке этноса<sup>2</sup>. Еще В. Н. Телия высказала важное теоретическое положение о том, что большинство языковых значений так или иначе соотнесены с тем или иным культурным кодом, который как-то «вычитывается» в словах и выражениях естественного языка в речевой практике этноса<sup>3</sup>. В свою очередь А. Вежбицкая справедливо утверждает, что самые важные концепты национальной культуры кодируются именно в языке<sup>4</sup>.

Концепт «*грех*», который отражает фундаментальные для русской языковой картины мира мировоззренческие координаты и ценностные приоритеты, несомненно, относится к числу культурных доминант «русского мира», что делает актуальным именно лингвокультурологическое изучение его языкового воплощения. Сформировавшись в русле изначально характерного для русской культуры диалектического противостояния религиозно-христианского, православного и мифологического, языческого мировоззрения, это понятие во многом обуславливает специфику отношения русских людей к миру, их системы ценностей и жизненных установок.

В ряде наших предыдущих работ была представлена модель комплексного лингвокогнитивного описания смыслового наполнения и семантической структуры концепта «*грех*»<sup>5</sup>. В данной работе мы коснемся лишь одного, но крайне важного, на наш взгляд, аспекта языковой объективации концепта «*грех*», а именно — особенностей его мифоло-



гизированной интерпретации в русском национальном языковом сознании. Исследование базируется на принципах описания и интерпретации «языка национальной культуры», изложенных в работах Т. Б. Радбиля<sup>6</sup>. Непосредственно процедура исследования основана на методике лингвокогнитивного анализа культурно-значимых концептов, разработанной учеными Волгоградской<sup>7</sup>, Воронежской<sup>8</sup>, Нижегородской<sup>9</sup> и Тамбовской<sup>10</sup> школ концептуального анализа. Материалом для исследования являются контексты употребления указанных слов, отобранные методом сплошной выборки по данным Национального корпуса русского языка (НКРЯ)<sup>11</sup> и собственного интернет-мониторинга автора.

Слово *grex* как основной репрезентант одноименного концепта с точки зрения системно-языковых свойств относится к лексико-грамматическому разряду абстрактных существительных. Мифологическая репрезентация абстрактных концептов в виде конкретно-чувственных сущностей вообще является строевой чертой «наивной картины мира» (Ю. Д. Апресян<sup>12</sup>), которая представлена в любом естественном языке. Содержательно этот процесс находит свое выражение в явлениях мифологического анимизма, т. е. одушевленного представления всего сущего<sup>13</sup>. Языковым механизмом подобного переосмысления являются когнитивные модели концептуальной метафоризации в духе идей Дж. Лакоффа и М. Джонсона<sup>14</sup>.

Слово *grex* демонстрирует многочисленные рефлексии концептуально-метафорического одушевления, при котором неодушевленное абстрактное понятие переосмысливается в качестве живого, активно и целесообразно действующего агенса — либо сверхъестественной сущности либо человеческого существа. Сама возможность метонимического переноса по модели ‘состояние, признак, свойство или атрибут — носитель этого состояния, признака, свойства или атрибута’ является обычным делом для лексико-семантической системы языка (ср. *прелесть* как свойство восприятия — *моя прелесть*, т. е. ‘существо, обладающее этим свойством’).

Уже в словарных толкованиях лексемы *grex* имеется потенциал для метонимического семантического расширения, прежде всего для таких значений, как ‘состояние (чувство, ощущение) вины перед Богом’, ‘проступок, преступление’, ‘ошибка’, ‘состояние (чувство, ощущение) вины’, ‘порок, недостаток’, ‘беда, несчастье’, ‘состояние греховности = ощущение неправильности, предосудительности (своих действий)’ и др., выявленных нами в наших предыдущих работах<sup>15</sup>. Такие возможные контексты, как *бороться с грехом*, *подчиняться греху*, *побеждать грех* и пр., благодаря сочетаемости лексемы *grex* с предикатами, тяготеющими в норме к характеристике живого и целесообразно действующего существа, уже содержат в себе потенциал для метонимического переосмысления греха как одушевленной сущности. Этот потенциал актуализуется

в многочисленных контекстах устойчивой сочетаемости, о чем свидетельствуют языковые данные фразеологии и паремиологии, и свободной сочетаемости, о чем свидетельствуют текстовые данные НКРЯ.

Итак, разнообразные контексты устойчивой сочетаемости слова *грех* в фразеологизмах, поговорках и пословицах в целом подтверждают когнитивную и лингвокультурную валидность моделей мифологического одушевления для одноименного концепта. Так, например, в фразеологизме (*страшна*) как *смертный грех* реализовано визуализированное конкретно-чувственное представление о грехе, в поговорке *грех попутал* грех выступает как активно действующая, одушевленная сущность<sup>16</sup>. В обоих случаях в соответствии с народными представлениями, имеющими языческий, дохристианский характер, грех предстает в роли сверхъестественного существа демонической природы (дьявол, сатана, бес, черт и под.). Те же тенденции наблюдаем и в русских пословицах, где слово *грех* употребляется в контекстах, в норме присущих для одушевленного существительного:

*От греха не уйдешь;  
Мой грех до меня дошел, я покаран за вину свою;  
Невольный грех живет на всех;  
Грех да беда на кого не живет;  
Невольный грех живет на всех;  
Кто грешит, тот раб греха*<sup>17</sup>.

Здесь греху приписаны предикаты ‘жить’ или ‘быть чьим-л. рабом’, что отражает представление о грехе как о живом и целенаправленно действующем человеческом существе.

Контексты свободной сочетаемости, представленные в НКРЯ, также отражают продемонстрированную выше тенденцию мифологического одушевления. Лексема *грех* в контекстах подобного рода функционирует в роли одушевленного агенса – целенаправленного и осознанного деятеля — или в роли экспериенцера, которая в норме также предполагает одушевленную сущность:

- (1) *То же самое можно сказать о неспособности души, убитой грехом, к вечному блаженству* (НКРЯ. Иеромонах Никон (Беляев). Дневник. 1908);
- (2) *Суд не в том будет, что Он нас осудит; суд будет в том, что мы увидим Того, Кого мы убили своим грехом и Который стоит перед нами со всей Своей любовью...* (НКРЯ. Митрополит Антоний (Блум). Об исповеди. 1997).
- (3) *Какой же всеобщий грех требует нашего покаяния?* (НКРЯ. Протоиерей В. П. Свенцицкий. Проповеди. 1925);
- (4) *И все-таки грех знает свой покой, например ассирийский покой длинноглазых женщин из кафе di Dote, которые все утро проводят за тщательным омовением, одеванием, раскрашиванием своего тела, или за телефоном, или в кровати за иллюстрированным английским журналом, но и этот покой кончается беспокойством: ожирение, гонорея, скука...* (НКРЯ. Б. Ю. Поплавский. Домой с небес. 1935);
- (5) *Каких ради грех побил столько добрых и сильных?* (НКРЯ. В. Гроссман. Жизнь и судьба. Часть 3. 1960.);

(6) В растворенные двери реставрированного атриума, без лар и пенат видится уже не анархия, не уничтожение власти, государства, а строгий чин, с централизацией, с вмешательством в семейные дела, с наследством и с лишением его за наказание; все старые римские грехи *выглядывают* с ними из щелей своими мертвыми глазами статуи (НКРЯ. А. И. Герцен. Былое и думы. Часть пятая. Париж-Италия-Париж. 1862–1866).

В этих контекстах греху приписаны: ментальный предикат ‘знать’, волитивный предикат ‘требовать’, предикат физического действия ‘бить’, чувственного восприятия ‘выглядывать’ и пр., что также в норме характерно для живого, одушевленного, скорее всего человеческого, существа. При этом важно, что подобное одушевленное представление греха в равной мере присуще как религиозным (1–3), так и внерелигиозным, светским (4–6) контекстам.

Вообще говоря, модели представления греха в качестве одушевленной сущности являются древнейшими, практически архетипическими способами понимания этой сущности в рамках обыденного сознания, что отражает рефлексы мифологического анимизма, согласно которым все в мире является живым, а категории абстрактного характера еще не разработаны коллективным сознанием.

Таким образом, концептуально-метафорическое представление греха как одушевленной сущности вполне отвечает определенным фундаментальным моделям миропонимания любого этноса, любой культуры, где вообще сформирован подобный концепт. Эти модели берут свое начало в мифологизованном типе сознания, при котором нейтрализуются базовые культурные оппозиции конкретное / абстрактное, реальное / вымышленное, материальное / идеальное, живое / неживое и т. п.

Проведенный анализ показал, что для словоупотреблений, отражающих рефлексы одушевленного метафорического представления греха, характерно выявленное нами в предыдущих работах<sup>18</sup> сосуществование в совокупном концептуальном содержании этого концепта религиозно-православного и внерелигиозного, светского аспектов его концептуального содержания. С одной стороны, тенденция персонифицированного понимания греха (отождествление *грех = сатана, дьявол, бес*), его трактовки как одушевленного сверхъестественного существа, которое можно *изгнать, прогнать* и пр., поддерживаются православной традицией. С другой стороны, определенная «приземленность» в рецепции греха обыденным сознанием, тенденция к метонимическому переносу греха как свойства или состояния на его носителя также является своего рода питательной средой для активизации и распространения моделей его метафорического одушевления. Антропоморфная или демонологическая «версии» восприятия греха в народной культуре, равным образом отраженные в русской языковой картине мира, свидетельствуют о сохранении и даже определенной эволюции древних мифологических моделей представления этой сущности в современном русском языковом сознании.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005. 540 с.

<sup>2</sup> Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета. Изд-е 4, стереотипн. М.: Флинта; Наука, 2016. 328 с.

<sup>3</sup> Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

<sup>4</sup> Вещицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. / Отв. ред. М. А. Кронгауз; вступ. ст. Е. В. Падучевой. М.: Русские словари, 1997. 416 с.

<sup>5</sup> Сайгин В. В. Концептуальное поле «грех» в пространстве русской культуры: опыт комплексного лингвокогнитивного описания: Монография. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2015. 258 с.

<sup>6</sup> Радбиль Т. Б. Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. М.: Издательский дом ЯСК, 2017. 592 с.

<sup>7</sup> Воркачев С. Г. Любовь как лингвокультурный концепт. М.: Гнозис, 2007. 288 с.

<sup>8</sup> Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: ВорГУ, 1996. 104 с.

<sup>9</sup> Ручина Л. И., Горшкова Т. М. Словарь комбинированного типа как способ лексикографического описания концептосферы русской народной сказки // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 6–2. С. 130–135.

<sup>10</sup> Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18–39.

<sup>11</sup> Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgo.ru> (дата обращения: 10.11.2018).

<sup>12</sup> Апресян Ю. Д. Дейкис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика: Сб. науч. статей. М.: Наука, 1986. Вып. 28. С. 5–33.

<sup>13</sup> Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета. Изд-е 4, стереотипн. М.: Флинта; Наука, 2016. С. 197–201.

<sup>14</sup> Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал, 2004. 256 с.

<sup>15</sup> Сайгин В. В. Когнитивные признаки и языковая экспликация концепта «грех» в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2013. 196 с.

<sup>16</sup> Фразеологический словарь русского языка / Составители: Л. А. Войнова, В. П. Жуков, А. И. Молотков, А. И. Федоров; Под ред. А. И. Молоткова [ФСРЯ]. М.: «Советская Энциклопедия», 1968. 543 с.

<sup>17</sup> Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: Азбука, 2007. 304 с.

<sup>18</sup> Сайгин В. В. Указ. соч.

Saygin V. V.

*Lobachevsky National Research State University of Nizhni Novgorod, Russia*

### MYTHOLOGIZATION OF THE CONCEPT 'GREKH' ('SIN') AS REFLECTION OF ITS REPRESENTATION IN RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

The paper considers some peculiarities of language embodiment of the concept 'grekh' ('sin') in Russian language picture of the world through the prism of mythologization, which consists in semantic presentation of the lexeme "grekh" ("sin"), which is the basic representative of the concept, according to mythological animism cognitive models as animated beings. Mythologization of the lexeme "grekh" ("sin") reflects dual character of reception of the concept 'grekh' ('sin') in Russian culture within the opposition between religious and secular strata of its conceptual content.

*Keywords:* the concept 'grekh' ('sin'); mythologization; conceptual metaphor; cognitive models; animation; linguo-culturology; Russian language.

## АКТУАЛИЗАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ РУССКОГО ХАРАКТЕРА

В статье анализируется ценностная сторона русского национального характера с акцентом на его интерпретацию в современных российских СМИ. Речь идёт о фрагментарном изображении данной темы, причём автор исходит из многолетнего исследования языковых форм российских ценностей. Из данных исследований вытекает, что тема русского характера актуализируется особенно в связи с современными социально-политическими реалиями.

*Ключевые слова:* русский характер; СМИ; российские ценности; актуализация; современность.

В процессе многолетних исследований российских ценностей (Сипко, 2002<sup>1</sup>, 2008<sup>2</sup>, 2014<sup>3</sup>, 2015<sup>4</sup>) можно создать их вполне конкретную иерархию. И хотя в этом плане на первые места регулярно выходит русская **литературоцентричность**, на протяжении определённого времени можно в современных российских СМИ обнаружить подтверждение ценностной позиции русской литературы и вместе с тем её тесную связь с целым рядом показателей российской ценностной языковой картины. В предоставленном тексте исходим из актуализации **ценностного профиля русского характера** в современном контексте, в рамках которого доминирует явная и скрытая полемика с нынешними недругами России. Важную роль при этом занимает актуальная политическая обстановка, напряжение между Россией и Западом и по сути дела борьба за **Русский мир**, которая чувствуется также в социально-культурном и духовном пространстве сегодняшней России. В публицистических текстах, таким образом, отображается спонтанная ценностная картина России, представляющая собой естественное продолжение данной картины из прошлого до наших дней. Поскольку объём текста не позволяет более подробно анализировать ценностную картину России, то продемонстрируем лишь некоторые её фрагменты.

Самой великой ценностью любой страны являются её люди. Настоящий **русский человек** был многократно изображён в неисчислимых народных преданиях, произведениях культуры и искусства и многочисленных исторических эпизодах. В особенности творческие люди находят в русском человеке неповторимые национальные черты, и с ними самым тесным образом связано словосочетание *русский характер*. Искать, находить и уточнять корни национального характера представляет собой первоочередную задачу в процессе всех творческих поисков. С подобным подходом к данной теме встречаемся у современного писателя А. Трапезникова в произведении «Хомо рус»: *«Русскому человеку всегда хочется*

кого-то облагодетельствовать, ошастливить, приласкать и приголубить несчастного, обездоленного, чтобы, может быть, предъявить сей факт в качестве аргументов на Страшном Суде»<sup>5</sup>.

Можно сказать, что в наше время во всех странах в центре внимания властей и СМИ находится городская среда, поскольку именно в ней сосредоточена власть, экономика, культура и медиа. Но реальные национальные черты *русского человека* были целыми веками представлены, главным образом, в деревенской среде, ведь в прошлом большинство населения жило именно в *российской глубинке*. Настоящую человечность и силу национального духа находит автор следующих строк именно в людях из провинции:

**Человек провинциальный**  
Провинциальней вдвойне,  
Он тройне принципиальней  
**И храбрее на войне.**  
Потому что очевидно:  
Ближе к Родине живёт,  
Потому ему обидно  
За обманутый народ<sup>6</sup>.

Указанные свойства *провинциальные* русские люди многократно показали особенно в самые трудные времена своей Родины. Автор призывает высоко ценить таких людей, ведь именно в них содержится настоящая *русская душа*, способная к великим жертвам и великим подвигам, при этом этот русский человек *провинциальный* скромнее других:

В простоте, без намерений,  
Отчужденье сокруша,  
Кто не ценит тех мгновений,  
Тот не русская душа.  
Он всегда как бы опальный,  
Как его ни поносили!  
**Человек провинциальный**  
Ближе всех живёт к России<sup>7</sup>.

О *русской душе* сказано много, и по праву. Вспоминаются строки известного стихотворения А. К. Толстого — «*Коль простить, так всей душой...*» В связи с этим хотел бы вспомнить студенческие годы и «претензию» советского однокурсника из Краснодарского университета, который мне однажды сказал: «Йожка, эх, твои словаки повесили моего дедушку...» Мне стало неловко, ведь некоторые солдаты словацкой армии совершали на территории СССР преступления, но другие (и их было немало) переходили на сторону русских и совершали героические поступки: к примеру, капитан Ян Налепка стал Героем СССР. Однокурсник Сергей предложил съездить к его родителям, где меня встретили с настоящим *русским гостеприимством*. Отец Сергея был ветераном войны, которому после ранения должны были ампутировать ногу. В больнице он познакомился с молодой медсестрой, которая бросила здорового молодого человека

и вышла замуж за него, военного инвалида. Это в краткости судьба родителей Сергея. Подобную историю описал А. Толстой в рассказе «Русский характер», в котором та же судьба у Кати Малышевой. Указанная судьба во многом помогает глубже понимать *русскую душу*. Судьба Скибиных и Кати Малышевой сливается в моём сознании в один сюжет, настоящей ценностной основой которого является *русский характер*.

Одно из распространённых оценочных словосочетаний относительно России и русских людей — это словосочетание *многострадальная страна*. Так, и через 70 лет после Великой Отечественной войны трудно разумом воспринять военные потери СССР, которые в наше время представлены в цифре «около 27 миллионов человек». На тему *многострадальности России* можно приводить неисчислимое количество примеров, но в первую очередь сама история России заставляет задуматься над её судьбой и задать вопрос: «Как всё это жители России сумели перенести?» В следующих стихах находим один из возможных ответов:

*В России свои преимущества:  
Снег имперский, крещёнский мороз,  
Сопряжение воли и мужества,  
На терпенье особенный спрос.  
Не позволит природа расслабиться,  
Чтобы каждый в делах преуспел,  
Постепенно всё как-то уладится,  
Образуется прочный задел.<sup>8</sup>*

В художественном фильме «Битва за Москву», который был снят в 1980-е годы, запомнилась сцена, как молодые солдаты из московского Подольского училища идут на фронт. Некоторые их шаги с недоумением воспринимают старшие солдаты. На их удивление один молодой солдат отвечает: «*Умом Россию не понять*». Видимо, эти тютчевские слова становятся часто единственным «объяснением» *необъяснимых* поступков русских. Особое *русское мужество* наблюдаем также в наши дни. В начале февраля 2018 года в словацких теленовостях появилась информация о том, как над Сирией был сбит российский военный самолёт. Лётчик спасся на парашюте, но когда на него напали исламские боевики, то он защищался до последней пули и в конце взорвал себя гранатой... Показали его портрет. Молодой... Горло стало очень тяжёлым и непозволило высказать ни одного слова. И этот случай буквально из наших дней наглядно документирует силу *русского характера*.

При исследовании любых базисных событий российской истории закономерно встречаемся с неожиданными решениями, поступками, судьбами. В полной мере эта *необъяснимость* наблюдается в судьбах многих великих россиян. Словацкий автор Д. Керны пишет о судьбе Л. Н. Толстого и передаёт слова современного русского писателя П. Бассинского о России на фоне судьбы великого русского писателя, в особенности комментируются события, связанные с его уходом из Ясной Поляны:



«Естественно, это полностью современная история! В России никогда не было равновесия. У нас все спорят со всеми»<sup>9</sup>.

П. Бассинский указанную характеристику своей страны иллюстрирует целым рядом примеров из жизни и творчества Л. Н. Толстого. Как известно, в 1901 г. Л. Н. Толстого исключили из Русской православной церкви (РПЦ). И несмотря на голоса, требующие восстановить его в рядах РПЦ, до наших дней это не произошло. П. Бассинский сам выражает своё несогласие с некоторыми заявлениями Толстого в адрес РПЦ, но в наше время требуется новый подход к теме *Толстой и РПЦ*:

«Как-то странно, наша церковь более лояльна к коммунистам, чем к Толстому. Толстой, как говорят у нас на Руси, „опять не ко двору“. Верушка его не любит»<sup>10</sup>.

Но, несмотря на указанные официальные тенденции по отношению к русскому гению, настоящая *русская душа* его воспринимает совершенно по-другому. Об этом явно свидетельствуют новые фильмы, снятые по романам Л. Н. Толстого, например, в начале 2018 г. Словацкое телевидение показывало многосерийные фильмы «Война и мир» и «Анна Каренина». П. Бассинский привлекательность идей Толстого в современности объясняет словами:

«Пример Толстого согревает многим современным русским людям душу, поскольку говорит о том, что богатство не представляет главную ценность. Главное — спасти душу»<sup>11</sup>.

Тема *материального богатства* раскрывается во многих этнокультурных источниках, в том числе в пословицах и поговорках. Недаром их называют народной мудростью, в них коренится вековой опыт народа, в них находим базовые черты *русского национального характера*. Наверное, абсолютное большинство русских всю свою историю живёт по пословице *Не до жиру — быть бы живу*. Регулярно встречаемся с образами современных олигархов как носителей однозначно отрицательных черт. В упомянутом уже произведении А. Трапезникова «Хомо рус» в центре внимания находится бомж Юрий, от которого автор хочет узнать, кем он мечтает стать именно через известную фигуру современного российского олигарха:

«Небось, хочешь стать богатым буржуином, как Дерипаска»<sup>12</sup>.

Образ *олигархов* в современной России вызывает целый ряд отрицательных суждений, и на этом фоне критике подвергается и высшая власть, поскольку становится очевидным, что современные российские богатеи не могут занимать свои позиции без поддержки власти. В противовес *дерипаскам* и прочим современным *хомо рус* наделён личностными качествами известных революционеров, посредством которых он намерен изменить первоначально современную Россию, а впоследствии и весь мир:

*«Судьба свела нас с молодым русским Махатмой Ганди, Боливаром и Че Геварой в одном флаконе»<sup>13</sup>.*

В том же произведении «Хомо рус» несколько раз подчёркивается одна из типичных черт *русского характера*, в рамках которого русские люди, борющиеся за свои идеи, готовы даже на крайние поступки в духе известного *Коль любить, так без рассудку*. Этот почти сугубо русский феномен в истории многократно подтвердился:

*«Ждёт того, что никогда не будет раскрыто до конца живым людям — эти две евангельские тайны беззакония и благочестия. А Истина — посередине»<sup>14</sup>.*

В связи с коренными социально-политическими изменениями после советской эпохи в массовой коммуникации отрицательные ассоциации стали вызывать слова, как *новые русские, олигархи, нувориши*, что отразилось в целом ряде анекдотов, в которых эти богатеи представлены явными дураками:

*Разговор двух новых русских:*

— Ты где покупал свои золотые часы?

— В Париже, за 100 тысяч долларов.

— Вот, ты и дурак. Я такие же золотые часы купил в Лондоне — за 200 тысяч долларов!

*Олигарх поймал золотую рыбку. Она не успевает произнести своё типичное предложение, как тот ей предлагает:*

— Ну, быстро говори, чего тебе надо.

Интересно, что тот же анекдот был напечатан и в словацких СМИ. Таким образом, **социальный вопрос** в России представляет собой извечную проблему, которую вроде бы не в силах решать ни одна власть. В контрастных картинах социальной жизни находим глубокие истоchnики отображения *русского характера* в наши дни, и в этом отношении *русский человек* по сути дела не меняется.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Сипко Й. Тексты с повышенной этокультурной коннотацией. Prešov: FF PU, 2002.

<sup>2</sup> Сипко Й. В поисках истинного смысла. Prešov: FF PU, 2008.

<sup>3</sup> Сипко Й. Фрагменты языковой картины России в Словакии. Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2014.

<sup>4</sup> Сипко Й. Лингвокультурные коды русского смеха. Prešov: FF PU, 2015.

<sup>5</sup> Трапезников А. А. Хомо рус // Наш современник. 2018. № 3. С. 49.

<sup>6</sup> Панфёров Р. Человек провинциальный // Наш современник. 2017. № 6. С. 49.

<sup>7</sup> Там же. С. 50.

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Kerný D. Nová veľká americká hra o Rusko. Slovenské národné noviny. 2017. Č. 5. P. 180.

<sup>10</sup> Там же. С. 181–182.

<sup>11</sup> Там же. С. 182.

<sup>12</sup> Трапезников А. А. Указ. соч. С. 6.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Там же. С. 53.

**Sipko J.**

*Prešov university in Prešov, Slovak Republic*

## **ACTUALISATION OF THE RUSSIAN CHARACTER VALUES**

The paper analyses the value side of the Russian national character with an emphasis on its interpretation in the modern Russian media, particularly a fragmentary image of this topic. The analyses are based on the author's previous research of the linguistics expression of the Russian values. The author comes to the conclusion that the theme of the Russian character is actualized due to present day socio-political reality.

*Keywords:* Russian character; mass media; Russian values; actualisation; present day.

## **ИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ИССЛЕДОВАНИИ АССОЦИАТИВНО-ОБРАЗНОГО СЛОЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА**

В статье освещены два подхода в применении свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) как эффективного метода, используемого в ходе изучения ассоциативно-образного слоя концептов «музыка» и «смерть», исследуемых нами на материале творчества классика современной казахской литературы Роллана Сейсенбаева, в частности — его романа «Мертвые бродят в песках». Результаты проведенных экспериментов позволяют выявить внетекстовый ассоциативный потенциал номинативных слов анализируемых концептов, определить типы ассоциативных связей и особенности ассоциативных реакций на стимульные слова групп респондентов, сформированных в зависимости от степени владения русским и казахским языком (первый САЭ) или с учетом возрастных особенностей испытуемых (второй САЭ).

*Ключевые слова:* свободный ассоциативный эксперимент; когнитивная лингвистика; художественный концепт; ассоциативно-образный слой художественного концепта.

Методология современной лингвистической науки широка и разнообразна. Одними из эффективных исследовательских методов, пользующихся большой популярностью и дающих объективные результаты, являются экспериментальные методы.

Впервые метод свободных словесных ассоциаций был апробирован в 1879 году английским ученым Френсисом Гальтоном. Применяемые изначально в области фонетических исследований, экспериментальные методы на сегодняшний день позволяют достичь значимых результатов в разных отраслях языкознания. Так, экспериментальные методы используются прежде всего в психолингвистике, социолингвистике, лингвокультурологии, диалектологии, мотивологии, продолжают применяться в области фонетики, словообразования, морфологии и синтаксиса. Они направлены на изучение изменений, происходящих в современном общеупотребительном языке и диалектах, на выявление патологий речевого развития, на исследование процессов, протекающих в человеческом сознании и в социуме и отражающихся, следовательно, в языке.

Не менее эффективно экспериментальные методы используются в лингвоконцептологии. В частности, одним из результативных способов изучения содержания концепта, бытующего в сознании носителей языка, является определение его ассоциативного поля. Начиная с конца XIX века и до настоящего времени ассоциативное направление, прогрессивно развиваясь, породило новую отрасль в науке о языке — ассоциативную лингвистику.

ку. Согласно концепции Ю. Н. Караулова, развивающей основные положения ассоциативной лингвистики, «язык может быть представлен не только в виде сети системных отношений (системы систем), не только в виде очень большой совокупности текстов, но также и в виде ассоциативно-вербальной сети, соотносимой с языковой способностью носителя языка»<sup>1</sup>.

Весомый вклад в становление нового направления психолингвистики в разные годы вносили и вносят такие известные ученые, как Ш. Балли, Дж. Диз, Г. Поллио, А. А. Потебня, А. А. Залевская, И. Г. Овчинникова, Н. С. Болотнова и мн. др. ученые, открывшие новые перспективы в исследовании различных языковых аспектов, в число которых входит и изучение ассоциативного потенциала содержания художественного текста, осуществляемого также и с помощью экспериментальных методов.

В рамках проводимого нами диссертационного исследования, посвященного изучению ключевых художественных концептов, репрезентированных в творчестве современного казахского писателя Роллана Сейсенбаева, мы использовали метод свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) и метод направленного ассоциативного эксперимента (НАЭ). Данные экспериментальные методы широко практикуются психолингвистами, когнитивистами и лингвокультурологами при определении полевой структуры концепта, т. е. его ядерной и периферийной зон, а также при выявлении различных слоев концепта.

Несмотря на разработанную методику, устоявшуюся практику и правила проведения лингвистических экспериментов, есть множество вариаций его использования и интерпретаций полученных результатов в зависимости от целей, задач и предмета исследования.

Так, например, в рамках нашего диссертационного исследования мы применяем различные подходы в реализации САЭ. Данный метод был использован нами в ходе изучения ассоциативно-образного слоя концепта «музыка»<sup>2</sup> и концепта «смерть»<sup>3</sup>, объективированных Р. Сейсенбаевым в романе «Мертвые бродят в песках».

Процедура проведения САЭ в первом и во втором исследованиях была одинакова. Эксперимент проводился в письменной форме на перфокартах, скрывающих от респондентов весь перечень слов. Такая форма исключает возможность невольного влияния на реакции испытуемых синонимичных или однотематических словоформ.

При изучении концепта «музыка» в качестве слов-стимулов респондентам были предложены лексемы и экзотизмы, вербализирующие художественный концепт «музыка» в исследуемом романе: *музыка*, *звук*, *акын* ('певец-импровизатор'), *домбра* ('музыкальный инструмент'), *кобыз* ('музыкальный инструмент'), *кюй* ('жанр музыки, инструментальная пьеса'). Во втором случае мы стремились выявить внетекстовый ассоциативный потенциал ключевого слова-номинанта концепта «смерть», т. е. слова-стимула *смерть*.

Количество стимульных слов, включаемых в число фоновых, зависит от ряда факторов, среди которых для нас первостепенное значение имеет сущность самого концепта, отражаемая в сознании носителей языка, а также специфика репрезентации концепта в художественном тексте конкретного автора как часть его индивидуально-авторской картины мира и — шире — национальной картины мира.

Концепты «*музыка*» и «*смерть*» универсальны по своей сути, однако концепт «*музыка*», как элемент духовной культуры, в большей степени отражает национальную ментальность казахского народа. В связи с этим в число номинантов концепта включен ряд экзотизмов, обозначающих названия казахских музыкальных инструментов и мастеров музыкального искусства. Однако предполагая, что в процессе установления диалога между автором и читателем использование такого рода экзотизмов может создать определенные трудности, мы считаем важным выявить ассоциативные реакции потенциальных читателей (вне зависимости от их уровня владения казахским языком) на данные лексемы.

В соответствии с задачами САЭ выделяются определенные группы респондентов. Так, например, при изучении ассоциативных реакций респондентов на номинанты концепта «*музыка*» нам необходимо было определить, находятся ли они в рамках направлений авторского ассоциирования, возможно ли прогнозировать успешное достижение «точки ассоциативного контакта» автора и потенциального читателя<sup>4</sup>. В связи с этим из числа респондентов (54 человека) было сформировано три равные по количеству группы: 1) казахи, свободно владеющие казахским и слабо владеющие русским языком; 2) казахи, свободно владеющие русским и слабо владеющие казахским языком; 3) русские, проживающие в Казахстане, не владеющие казахским языком.

При изучении внетекстового ассоциативного потенциала ключевого слова-номинанта концепта «*смерть*» в САЭ приняли участие 60 человек, которые были распределены по возрастному критерию в соответствии с теорией психосоциального развития Э. Эриксона: 1) юность (13–19 лет); 2) молодость (19–35 лет); 3) зрелость (35–60 лет); 4) старость (от 60 лет)<sup>5</sup>.

Если в первом случае при группировании респондентов учитывался уровень владения казахским языком, поскольку мы имели дело с казахскими экзотизмами, то во втором случае мы руководствовались особенностями возрастной психологии, поскольку восприятие концепта «*смерть*», как показывают полученные результаты, меняется в течение жизни вместе с изменением мировоззрения человека.

На стадии обработки данных САЭ мы также руководствовались поставленными научными целями и спецификой изучаемого материала.

При анализе ассоциативного слоя концепта «*музыка*» нами были выявлены следующие типы связи между словом-стимулом и реакцией,

присущие представителям всех трех групп испытуемых: 1) гиперонимическая; 2) гипонимическая; 3) предикативная; 4) причинно-следственная; 5) тематическая; 6) атрибутивная; 7) метафорическая; 8) связь, основанная на приблизительном переводе (в нашем случае с казахского на русский язык); 9) связь, основанная на определении функции предмета; 10) связь, основанная на общности категории; 11) связь, основанная на адекватности предметов или явлений.

Количественное соотношение типов связи между словом-стимулом и реакцией, свойственных представителям всех трех групп испытуемых, отражено на рис. 1.

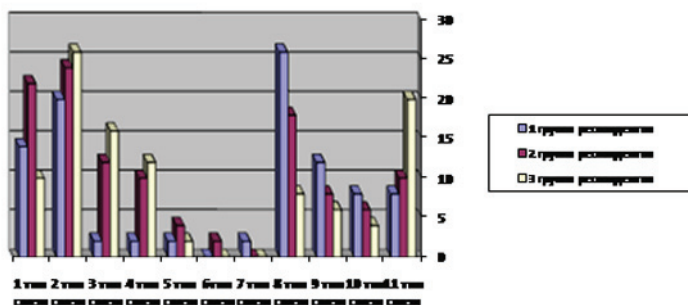


Рис. 1. Количественное соотношение типов связи между словом-стимулом и реакцией

Полученные данные свидетельствуют о том, что для представителей 1-й группы наиболее характерна причинно-следственная связь между словом-стимулом и реакцией, для 2-й и 3-й групп — гипонимическая связь ('часть — целое'). Закономерно, что наибольшее количество метафорических реакций на слова-стимулы принадлежат этническим русским, когда как казахи, плохо владеющие русским языком, но хорошо знающие свою культуру, в большей степени, нежели представители других групп, полагаются в своих реакциях на тематическую и атрибутивную типы связи.

Наиболее значительные различия с точки зрения количества использования тех или иных типов ассоциативной связи наблюдаются между представителями 1-й и 3-й групп испытуемых. Русско-казахские билингвы в этом вопросе занимают промежуточное положение, поскольку, не уступая по степени владения русским языком этническим русским, являются прежде всего носителями казахской ментальности.

Данные САЭ по выявлению ассоциативной структуры ключевого репрезентанта концепта «смерть» определили такие направления ассоциативных связей на слово-стимул *смерть*, как 1) контрастная; 2) эмоцио-



нальная; 3) культурологическая; 4) символическая; 5) метафорическая; 6) колористическая; 7) экстероцептивная (температурная); 8) языковая (синтагматическая); 9) процессуальная.

Как показал эксперимент, восприятие смерти в контрасте с жизнью характерно для всех четырех возрастных групп респондентов. Этот показатель совпадает с данными, отраженными в Русском ассоциативном словаре<sup>6</sup>, в котором доминирующей реакцией также определена ассоциация, возникшая на основе контраста (наиболее частотная реакция *жизнь*). В реакциях респондентов первой и второй групп на втором месте по частотности находится эмоциональная ассоциация *смерть — страх*. Кроме того, среди юных респондентов было два отказа на слово-стимул *смерть* (вследствие ощущения чувства страха, неприятия самого явления смерти).

В процентном соотношении направления ассоциативных связей на слово-стимул *смерть* по возрастным группам представлены на рис. 2.

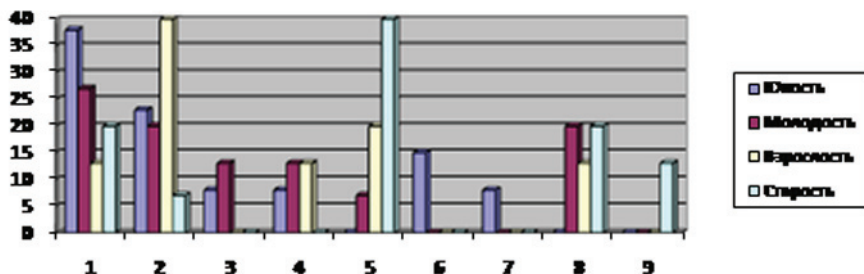


Рис. 2. Направления ассоциативных связей на слово-стимул *смерть* по возрастным группам

Приведенные данные указывают на то, что для респондентов в возрасте 17–19 лет и 19–35 лет наиболее характерна ассоциация-оппозиция *смерть — жизнь*, что, возможно, объясняется их оптимистическим взглядом на будущее, отсутствием (по преимуществу) негативного жизненного опыта, в частности — незнание боли от утраты близких людей. Респонденты испытывают страх перед смертью как некой зловещей силой. Их ассоциативные представления о смерти строятся не столько на том, что пережили лично, сколько воспринято извне, например усвоено из мифов, легенд, преданий, устоявшихся символов. Для взрослых людей (35–60 лет), как правило, наиболее характерны эмоциональные ассоциации, которые отражают переживания человека, познавшего боль утраты. Респонденты старше 60 лет чаще всего склонны к метафорическим ассоциированиям, в которых *смерть* предстает как *неизбежность, покой, сон, утрата, конец*.

Проанализировав ответы участников первого и второго САЭ, определив процентное соотношение всех полученных данных, мы выявили

внетекстовый ассоциативный потенциал номинативных слов концептов «музыка» и «смерть», определили типы ассоциативных связей, особенности ассоциативных реакций респондентов на стимульные слова и пришли к выводу, что реакции потенциальных читателей на слова-стимулы из текста романа «Мертвые бродят в песках» по преимуществу находятся в рамках направлений авторского ассоциирования, что позволяет прогнозировать успешное усвоение ими идейно-художественного замысла писателя.

Последующим этапом на пути моделирования текстового ассоциативно-образного поля художественных концептов «музыка» и «смерть», репрезентированных в романе Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках», стало сопоставление внетекстового ассоциативного потенциала номинативных слов концептов с текстовыми ассоциативно-образными полями данных концептов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Караулов Ю. Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // Вопросы психолингвистики. 2015. 1 (35). С. 15.

<sup>2</sup> Темирова Ж. Г. Ассоциативно-образный слой художественного концепта «Музыка» в романе Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках» // Сборник материалов X Международной научной конференции «Русская речевая культура и текст». Томск, 2018. С. 83–90.

<sup>3</sup> Темирова Ж. Г. Художественный концепт «Смерть» в концептосфере романа Р. Сейсенбаева «Мертвые бродят в песках» // Вестник Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. 2018. № 3. С. 87–92.

<sup>4</sup> Болотнова Н. С. О методике изучения ассоциативного слоя художественного концепта в тексте // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (филология). 2007. Выпуск 2 (65). С. 74–79.

<sup>5</sup> Шаповаленко И. В. Возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. 349 с.

<sup>6</sup> Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. М.: Издательство «АСТ», 2002. 784 с.

**Temirova Zh. G.**

*Sh.Ualikhanov Kokshetau State University, Kazakhstan*

#### FROM THE EXPERIENCE OF USING THE METHOD OF FREE ASSOCIATIVE EXPERIMENT IN THE STUDY OF THE ASSOCIATIVE-IMAGINATIVE LAYER OF THE ARTISTIC CONCEPT.

The article presents two approaches in the application of the FAE as an effective method used in the study of the associative-imaginative layer of the concepts 'Music' and 'Death', which are examined on the basis of the work of the modern classic Kazakh literature Rollan Seisenbayev, and in particular, his novel "Dead People are Roaming in the Sands". The results of the experiments allow to reveal the extra-text associative potential of nominative words of the analyzed concepts, to determine the types of associative links, features of associative reactions to stimulus words of respondent groups formed in the first FAE, depending on the degree of proficiency in Russian and Kazakh, in the second FAE, taking into account the age characteristics of the subjects.

*Keywords:* free associative experiment; cognitive linguistics; artistic concept; associative-imaginative layer of the artistic concept.

Хидаши Юдит

*Будапештский экономический  
университет прикладных наук, Венгрия*

Hidasi.Judit@uni-bge.hu

Янкович Мария

*Университет имени Этвеша Лоранда, Венгрия*

masenka@freemail.hu

## **К ВОПРОСУ О ЯЗЫКЕ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

Наряду с интенсификацией международной мобильности и расширением процесса глобализации все большее значение приобретает необходимость владения иностранными языками, в том числе русским. Однако эффективность и успешность преподавания и изучения иностранных языков далеки от ожиданий. Одна из причин культурно обусловлена характером психологического программирования. В процессе обучения и получения знаний необходимо учитывать особенности преподавания и специфики данной культуры. Другим фактором, влияющим на эффективность, может быть вопрос идентичности на уровне личности и общества, которое может одобрять или, наоборот, препятствовать изучению иностранного языка. Российские и венгерские лингвисты сходятся во мнении, что глобализация может влиять на развитие культуры и языка как позитивно, так и негативно. В наши дни межкультурная коммуникация имеет важное значение, поэтому необходим гибкий подход к корректированию содержания и методов обучения языку с учетом идентичности (родного языка и культуры).

*Ключевые слова:* язык; сознание; глобализация; идентичность.

Параллельно со значительным расширением международной мобильности и усилением процесса глобализации, желание овладеть иностранными языками, в том числе и русским, распространилось в невиданных до сих пор масштабах. Однако эффективность и результативность преподавания и изучения иностранных языков далеки от желаемого. Причины и культурного характера, такие как культурно детерминированная запрограммированность изучения и овладения знаниями, разница (а иногда и некомпатибельность) в культурах изучения и преподавания. Надо отметить и другой фактор, а именно вопрос идентичности, который и в случае отдельной личности, и в случае коллектива может стать как стимулом успешного овладения иностранным языком, так и барьером для его усвоения. В статье упоминается, что российские и венгерские лингвисты согласны в том, что глобализация имеет как положительное, так и отрицательное влияние на культуру и процессы развития языка. Так как межкультурная коммуникация необходима, следует гибко менять содержание и методику обучения языкам, сохраняя в то же время идентичность (родной язык и культуру).

В последние десятилетия межкультурным различиям в мышлении, деятельности и коммуникации уже уделялось внимание некоторыми уче-

ными. Например описано, что существующие на уровне мышления различия между североевропейским и англосаксонским абстрактно-дедуктивным и японским конкретно-индуктивным стилями огромны. Такая же ситуация и на уровне деятельности между американским оффензивным — решающим проблемы и преодолевающим препятствия — типом и южноазиатским деффензивным — смиряющимся со своей судьбой, не вмешивающимся в течение дел — типом<sup>1</sup>. На уровне коммуникации различия еще более значительные: они наблюдаются в длительности и характере ритуалов и произнесенных при встречах и приветствиях речей, в линейности или спиральности хода бесед и переговоров<sup>2</sup>, в размере индиректности сообщений, а также в роли невербальных кодов — и это только самые важные из них. Значительную часть культурных особенностей составляют различия в ментальной запрограммированности. Именно поэтому весьма важно, какой ментальный софтвер, какие программы мы осваиваем в ходе своего личностного становления, ведь это в течение всей нашей жизни будет решающим фактором при приобретении, усвоении и сохранении знаний. Так как на когнитивные процессы метод приобретения знаний оказывает весьма сильное воздействие, использование другого софтвера, то есть другого программного обеспечения может оказаться сложным<sup>3</sup>. В отдельных случаях это может привести даже к конфликтам, близким к некомпатибельности<sup>4</sup>.

Часть разных видов идентичностей, под влиянием которых мы воспитывались и выросли, является социальной: например этническая, национальная, религиозная и классовая идентичности. От них зависит, к какой социальной группе мы принадлежим. Возможность принятия или изменения этого статуса в значительной степени зависят как от данного общества, так и от его культуры. В качестве примера можно привести кастовую систему в Индии, где вертикальная мобильность долгие столетия преследовалась различными санкциями. В то же время в североамериканском обществе вертикальная общественная мобильность общественным мнением оценивается как добродетель и даже приветствуется, что отражается в идеале «self-made man» (досл. ‘человек, добившийся всего сам’). И наконец, значительную часть отдельных видов идентичностей составляет так называемая *идентичность*, возникающая в зависимости от профессиональных или человеческих (семейных и дружеских) ролей и отношений данной личности. В лучшем случае, личность имеет возможность и право оказывать на них влияние. Однако в некоторых обществах и культурах могут вводить определенные ограничения: например, в индийской, японской и некоторых арабских и африканских обществах и по сей день существует институт брака по расчету.

Таким образом, мы все существуем в фокусе пересечений разных идентичностей, эффективность, глубина и сила которых (в зависимости от времени, эпохи, места и ситуаций) могут быть различными. Один

из видов идентичностей временно может превалировать: например, материнством на некоторое время могут быть вытеснены все остальные виды идентичностей, но с изменением жизненных ситуаций степень важности и приоритеты могут меняться.

Рамки данной статьи не позволяют рассмотреть три вида идентичностей (биологическая, социальная и приобретенная), поэтому остановимся на вопросе, связанном с социальной идентичностью. В настоящее время, на наш взгляд, вопрос о социальной идентичности стоит намного острее: он находится в центре внимания не только политической и общественной, но и повседневной жизни. В наши дни в окружающем нас мире, образе и стиле жизни, предметах и моделях поведения, во всем мире наблюдаются две тенденции. Одна из них приближается к унификации, а другая, наоборот, свидетельствует об усилении разнообразия.

Первую тенденцию принято считать результатом глобализации<sup>5</sup>, вторую же связывать с процессом диверсификации. Благодаря усилению мобильности и миграционных процессов почти во всех странах мира наблюдается мультикультурализм. В данной стране, в данном регионе или коллективе рано или поздно обязательно возникнут межкультурные проблемы и неважно — временные или постоянные. Между группами, коллективами сотрудников и жильцов, а также людьми с разным культурным фоном при общении, оценивании здравоохранения, системы образования, условий жизни и разных услуг, по всей вероятности, могут возникнуть столкновения систем ценностей и трудности в коммуникации даже в том случае, если они обладают общими языковыми знаниями.

В рамках Европейского Союза интеграция в определенном темпе и по определенному сценарию распространилась и на торговлю, таможенные и финансовые дела, на экономику, оборону и безопасность, а также на политику и, кажется, завоевывает все области — от монетарной политики до законодательства. Однако относительно культуры и языка параллельно с интеграционными усилиями появляются и усилия, направленные на диверсификацию. Исследователь Агнеш Боргуя<sup>6</sup> также подчеркивает, что культурная и языковая реальность Европы формируется определенным образом и одновременно под влиянием противоположных друг другу диверсификации и глобализации. Диверсификация связана с интернационализацией, ее цель — добиться того, чтобы помимо культуры данной нации и страны могли существовать культуры и других наций и стран. Глобализация же, наоборот, стремится к мировой унификации, что на уровне общества может привести к искажению общественного сознания. Возникает дилемма: «кто я?» и «кто мы?», а также боязнь потери идентичности личности на индивидуальном и социально-групповом уровнях.

Все более сложной проблемой являются общественно-психологические и социологические последствия мультикультурализма, испытывае-

мого как на уровне коллективов, так и на уровне отдельных личностей<sup>7</sup>, а также решение вопроса миграции как явления, и не только на уровне политики и администрации, но и на уровне общественного сознания. Сохранение идентичности все чаще и все сильнее становится внутренним моральным приказом. Это объясняется тем, что: а) это важно не только с точки зрения человека, но и коллективного сознания и социальной сплоченности; б) общество, коллективы, семьи, учебные заведения и СМИ не должны лишать личность своих корней и должны предотвратить угрозу аннексии; в) необходимо действовать ответственно, так как люди, у которых отсутствует идентичность, легко могут стать жертвами религиозных, военных и других организаций с неизвестной миссией.

Многообразие и интернационализация, с одной стороны, способствуют усилению и сохранению идентичности, с другой — ставят новые задачи перед обучением иностранным языкам и культуре. Значительная реструктуризация происходит и относительно межкультурности. Раньше на так называемых межкультурных тренингах (*cross-cultural training*) в случае двух или нескольких параллельных организационных или национальных культур знания передавались на четырех уровнях (KSAO):

- специальные (связанные с конкретной страной или культурой) знания (Knowledge);
- специальные (связанные с конкретной страной или культурой) умения (Skills);
- специальные (связанные с конкретной страной или культурой) навыки (Abilities);
- прочие специальные (связанные с конкретной страной или культурой) особенности/информация (Others).

В настоящее время все чаще наблюдается переход от межкультурности к мультикультурализму. Как правило, обучение и тренинги:

- не специфические, т. е. не связаны с конкретной страной или культурой, стараются выявить исключительно только различия;
- фокусируются не на конкретных знаниях, а на эмоциональности;
- не передают знания, а способствуют их приобретению;
- не обучают, а помогают ориентироваться.

Само обучение из концепции «межкультурального тренинга» (что в основном обозначает посредничество на основе передачи знаний) превращается в концепцию «межкультурного коучинга», управляющую обработкой информации и знаний<sup>8</sup>. Такой подход в определенной степени касается и процессов, протекающих в разных языках.

Некоторые венгерские лингвисты считают, что столь быстрое и широкое распространение английского языка вместе с американской культурой угрожает в какой-то степени всем остальным языкам. Многие выступают против заимствования и употребления английских слов и выражений — особенно, если существует венгерский эквивалент или его можно без особого труда образовать. Другие же, наоборот, считают, что заимствования обогащают язык<sup>9</sup>.

К концу XX века и русский язык оказался под влиянием глобализации: для тех, кто интересовался экономикой, политикой и культурой России, русский язык стал языком межкультурной коммуникации. Правительство РФ с целью поддержки его распространения и изучения создало фонды («Русский мир»), организует различные мероприятия. В 2007 году в Варне даже главной темой XI Конгресса МАПРЯЛ было положение русского языка в эпоху глобализации. Было отмечено, что языковая глобализация имеет свои положительные и отрицательные стороны:

- под влиянием доминантного языка происходят изменения в лексических, грамматических и синтаксических структурах национальных языков;
- границы между языками размываются;
- в национальных языках появляются заимствования из английского языка, что способствует более легкому пониманию, но одновременно и угрожает позициям остальных языков.

В наши дни в межкультурной коммуникации общий язык (*lingua franca*) необходим, но не должен вытеснять национальный язык — он может стать лишь вторым языком. В противном случае это может угрожать идентичности членов данной нации.

Общеизвестно, что к началу XXI века благодаря глобализации, Интернету и телекоммуникационным технологиям, а также международному туризму, русским языком было заимствовано еще больше англо-американизмов, чем раньше. На уровне лексики появляются новые слова, а уже имеющиеся в русском языке приобретают новое значение (*шопинг, нон-стоп*). Это, с одной стороны, положительно, благодаря этому язык обогащается новыми выразительными средствами, но с другой — огромное количество подобных заимствований может стать и препятствием для языковой коммуникации. В грамматической и семантической системах встречаются традиционно применяемые лишь в единственном числе существительные, которые под влиянием английского языка все чаще употребляются и во множественном числе (*опасности, угрозы*). В орфографических правилах изменения наблюдаются относительно правописания названий учреждений, состоящих из одного или нескольких компонентов: раньше в них с большой буквы писалось лишь первое слово, а в наши дни так пишется уже каждое из них.

В результате глобализации и латиница — в чистом или смешанном виде — все чаще встречается в русских рекламных текстах. Процесс заимствования русским языком английских терминов, обозначающих новые реалии в политической, экономической и научно-технической сферах (*спикер, саммит, тренд, истэблшмент, омбудсмен, девелопер, ритейлер, брендинг, Твиттер, гаджет, айпад, айфон, сайт, блогер, онлайн, офлайн, спам*) связан с объективной необходимостью. Происходит широкое и повсеместное распространение английского языка и проникновение в русскую речь англицизмов.



По мнению одних учёных, новые лексические заимствования признаются объективно необходимыми и вполне оправданными, поскольку англицизмы используются в основном в качестве терминов или наименований понятий, новых для российского общества. Другие же лингвисты обеспокоены потоком заимствований из английского языка в русский. Их обеспокоенность вызвана тем, что заимствования проникают и в обиходно-бытовой разговорный язык, причем часто с целью повышения «престижности» речи<sup>10</sup>.

Однако в процессе европейской интеграции, касающейся многих областей, существует, по-видимому, «стеклянный потолок» (*glass-ceiling*), который является препятствием стремлениям к дальнейшей унификации языка и культуры. Ведь это в общественном сознании означало бы потерю национальной и культурной идентичностей. Попытки провести реформы в культуре и языке, заметные в последние десятилетия в Европе, можно оценить как реакцию на вышесказанное. Во многих странах и регионах (в Голландии, Великобритании, Прибалтике, на Балканах, в Трансильвании, Венгрии, Словакии, Чехии и др.) и во многих жанрах (в декоративно-прикладном искусстве, культуре питания, использовании языка, религиозных движениях и др.) наблюдается тенденция к восстановлению и распространению характерных местных и национальных традиций и обычаев. Неслучайно во многих странах Европы прослеживается стремление создать «имидж страны»: есть и такие, в бюджете которых выделены значительные денежные средства именно для этих целей. В этих стремлениях желание отличиться от других служит не только усилению притягательной силы в области экономики и туризма, но и является средством усиления национальной идентичности. А это — в гомогенизирующей среде — очень важно с точки зрения общественного сознания.

В настоящее время существовать без межкультурной коммуникации невозможно. Благодаря техническому прогрессу все препятствия — кроме языковых — устранены. Для последнего нужен общий, «универсальный язык». Нужны языковые заимствования, обогащающие национальный язык, но идентичность (родной язык и культуру) данной нации в любом случае необходимо сберечь и сохранить.

В наши дни наблюдается гонка со временем: «взрыв», касающийся содержания и методики (технологии) обучения и образования обязательно произойдет, но неизвестно когда. Вопрос лишь в том, способны ли мы стать такими гибкими и инновационными, чтобы остаться на образовательном рынке идя в ногу со временем и международной конкуренцией?

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Bennett M. J. Current perspectives of intercultural communication // Basic concepts in intercultural communication: selected readings / ed. by M. J. Bennett, Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. P. 191–214.

<sup>2</sup> *Hidasi J.* Intercultural Communication: An Outline / Sangensha, Tokyo, 2007. 196 p.

<sup>3</sup> *Hidasi J.* Cultural-mental programming and the acquisition of foreign languages // Foreign Languages: A Bridge to Innovations in Higher Education (CD): Conference proceedings /ed. by A. Zelenková Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Ekonomická Fakulta. 2014. P. 17–23.

<sup>4</sup> *Komisarof A.* Coping Styles Among Native English Speaking Instructors Toward Japanese University Classroom Culture.// Journal of Intercultural Communication. 2002. No.5. P. 131–148.

<sup>5</sup> *Lewis R.* The Cultural Imperative: Global Trends in the 21st Century / Yarmouth. ME: Intercultural Press, 2001. 338 p.

<sup>6</sup> *Borgulya Á.* Az európai egység kulturális sokszínűsége az értékrendek és a kultúrák közti kommunikáció kutatása szemszögéből. // A prioritások és a konvergencia kölcsönhatása a magyar gazdaságban. Tudományos Évkönyv, ed. by Majoros P. Budapesti Gazdasági Főiskola. Budapest, 2006. P. 265–278.

<sup>7</sup> *Auramov D.* (ed.) Acceptance of immigrants in Europe? Viewpoints about immigration and expectations towards foreigners in the Czech Republic, Germany, Estonia, Hungary, Austria, Poland, Slovenia and Finland./ Pro BUSINESS. Berlin, 2008. 214 p.

<sup>8</sup> *Ng K. Y., Van Dyne L., Ang S.* From experience to experiential learning: Cultural intelligence as a learning capability for global leader development. // Academy of Management of Management Learning and Education. 2009. Vol. 8/4. P. 511–526.

<sup>9</sup> *Szépe G., Derényi A.* (eds.) Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások./ Corvina Kiadó. Budapest, 1999. 294 p.

<sup>10</sup> *Баско Н. В.* Развитие русского языка в условиях глобализации // Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. М.: МАКС Пресс, 2014. С. 252–256.

**Hidasi J.**

*Budapest Business School, Hungary*

**Jankovics M.**

*Eötvös Loránd University, Hungary*

## **SOME THOUGHTS ON LANGUAGE AND SOCIAL IDENTITY**

The authors argue that alongside with the intensification of international mobility and the broadening of the globalization process, the imperative to acquire foreign languages, and among them Russian, has gained increasing importance. However, the efficiency and success result of teaching and learning foreign languages are far from the expectations. The reasons for this are manifold, but one of them is the culturally determined nature of mental programming as for learning and for obtaining knowledge, the difference in teaching and learning environment. Another factor influencing efficiency can be the question of identity, both on the level of the individual and the community, that depending on circumstances might endorse or, on the contrary, obstacle foreign language acquisition. Russian and Hungarian language experts agree that globalization can affect culture and language development positively and negatively alike. In our days intercultural communication is essential, therefore there is a need to flexibly adjust content and methods of language teaching and at the same time to maintain identity through the native language and culture.

*Keywords:* language; mental programming; globalization; identity.

## **ЦЕННОСТЬ «ЖИЗНЬ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ КАЗАХСТАНСКОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

В статье анализируются результаты ассоциативного эксперимента, который был проведен среди студенческой молодежи Казахстана, получающей высшее образование на русском и казахском языках в г. Астане. В результате проведенного исследования были выявлены самые частотные реакции на одну из базовых ценностей, слово-стимул *жизнь*.

*Ключевые слова:* категория ценности; языковое сознание; ассоциативный эксперимент; студенческая молодежь.

Предметом исследования многих гуманитарных наук является категория ценности. Известный философ А. А. Ивин особо отмечает, что ценности «различаются деталями, но суть одна: ценностью объявляется предмет некоторого интереса, желания, стремления... или объект значимый для человека или группы лиц»<sup>1</sup>.

Студенческая молодежь всегда была социальной группой, которая активно принимает участие во всех преобразованиях общества, проявляет интерес к различным сторонам жизни страны. Для нас представляет большой интерес выявление ценностей этой части социума, которая имеет высокий интеллектуальный и творческий потенциал.

Изучение аксиологических положений в лингвистике, языкового сознания носителей различных культур и выявление общего и отличительного в их образах мира на данный момент имеет огромное значение. Для нас представляет большой интерес исследование особенностей ценностей в языковом сознании студенческой молодежи, проживающей в Казахстане.

Отмечая, что «знаковое поведение человека есть наиболее удобный канал доступа к сознанию людей», Е. Ф. Тарасов акцентирует свое внимание на том, что именно «свободный ассоциативный эксперимент позволяет овнешнить в вербальной форме знания, ассоциированные с телами языковых знаков...»<sup>2</sup>. Каждому испытуемому, участвовавшему в проводимом свободном ассоциативном эксперименте, предлагалось ответить первым «пришедшим в голову» словом на 21 слово-стимул. Слова-стимулы на русском языке предъявлялись респондентам, среди которых были казахи, русские, корейцы, татары и т. д., для которых русский язык является родным или языком общения и обучения (далее русские группы). Слова-стимулы на казахском языке предъявлялись респондентам-казахам, для которых казахский язык является родным, языком общения и обучения (далее казахские группы).

Для анализа мы выбрали ценности, которые были важными для студентов Казахстана: *родители* / 'ата-ана', *любовь* / 'махаббат', *друзья* / 'достар', *семья* / 'отбасы', *здоровье* / 'денсаулық', *жизнь* / 'өмір'. В данной статье показаны результаты выявления самых частотных реакций на базовую ценность *жизнь* / 'өмір'.

Русский историк, писатель Н. М. Карамзин утверждал: «В свете нет ничего милее жизни: она есть первое счастье — а начало всякого благополучия имеет для нашего воображения какую-то особенную прелесть»<sup>3</sup>.

Далее в таблице представлены ассоциации студентов, данные во фрагменте Русско-казахского ассоциативного словаря в учебном пособии Г. Г. Гиздатова «Ассоциативные поля в русском и казахском языках»<sup>4</sup> (1997 г.). Испытуемые — студенты города Алматы 1–3-го курсов юридического, филологического, исторического, факультетов Алма-Атинского государственного университета им. Абая, Университета КАЗГЮУ им. Н. С. Нарикбаева в возрасте от 18 до 22 лет. Автор не указывает период проведения эксперимента. Но так как учебное пособие было издано в 1997 году, можно предположить, что нам представлены ассоциации студентов середины 90-х годов XX века. Также в таблице представляем данные нашего исследования.

В проведенном свободном ассоциативном эксперименте участвовали студенты 1–3-го курсов Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева, Университета КАЗГЮУ им. Н. С. Нарикбаева. Из них 88,4% — казахи по национальности, остальные 11,6% — представители других национальностей, проживающих на территории Республики Казахстан (русские, украинцы, корейцы, татары, белорусы, ингуши, киргизы). В эксперименте участвовали студенты от 17 лет до 21 года следующих специальностей: русский язык и литература, финансы, строительство, юриспруденция, психология, международное право, информатика, правоохранительная деятельность, учет и аудит, менеджмент, туризм.

Цель анализа материала состояла в поиске дифференцирующих признаков, которые наиболее часто фигурируют в ответах респондентов.

В Русском ассоциативном словаре Ю. Н. Караулова<sup>5</sup>, который вышел так же, как и учебное пособие Г. Г. Гиздатова в 90-ые гг. XX века, на слово-ценность *жизнь* самой частотной реакцией было также слово *смерть*. За последние 20 лет *жизнь* стала больше цениться (об этом свидетельствуют ответы современных студентов). Если 5,2% алматинских студентов конца XX века предлагали на слово *жизнь/өмір* реакцию *смерть 'өлім'*, то среди современных астанинских студентов таких только 2,7%. Помимо этого *жизнь* стала легче (точнее, она была более трудная — *страдание, трудность, қиын* / 'трудно', *қиыншылық* / 'затруднение' для 4,7% студентов конца прошлого столетия). Для современных студентов *жизнь* — *боль, қиындық* / 'трудность' — только для 2,7%. Ра-

**Таблица. Наиболее частотные ассоциации казахстанских студентов на базовую ценность жизнь/өмір**

ЖИЗНЬ (студенты русских групп)		ӨМІР (студенты казахских групп)	
Алма-Ата (сер. 90-х гг. XX века) (Г.Г Гиздатов) 296 респондентов	Астана (2015–16 гг.) 216 респондентов	Алма-Ата (сер. 90-х гг. XX века (Г.Г Гиздатов) 282 респондентов	Астана (2015–16 гг.) 228 респондентов
смерть 20 счастье 17 долгая 16 радость 13 короткая 7 прекрасная 6 страдание 6 существование 6 счастливая 6 школа 6 любовь 5 прекрасна 5 хорошая 5 интересная 4 трудность 3	свобода 14 счастье 8 дыхание 6 любовь 6 радость 6 успех 6 семья 6 боль 4 родители 4 мама 4 вода 4 время 4 ребенок 4 смерть 4 красивая 5	ұзақ ‘долго’ 38 бақыт ‘счастье’ 20 өмір сүру ‘жить’ 18 тағдыр ‘судьба’ 18 қиын ‘трудно’ 13 акша ‘деньги’ 10 өлім ‘смерть’ 10 қуаныш ‘радость’ 8 тамаша ‘прекрасный’ 8 бақытты ‘счастливый’ 7 жақсы ‘хорошо’ 7 қызық ‘интересно’ 7 үлкен дүние ‘большой мир’ 6 болашақ ‘будущее’ 5 қиыншылдық ‘затруднение’ 5	өзен ‘река’ 18 тағдыр ‘судьба’ 14 отбасы ‘семья’ 10 ұзақ ‘долго’ 8 бақыт ‘счастье’ 8 дүние ‘мир’ 8 жол ‘дорога’ 8 қиындық ‘трудность’ 8 өлім ‘смерть’ 8 уақыт ‘время’ 6 қуаныш ‘радость’ 6 болашақ ‘будущее’ 4 жалған ‘ложный’ 4 мақсат ‘цель’ 4 сынақ ‘испытание’ 4

дует тот факт, что студентов, для которых жизнь — *счастье* / *бақыт*, *радость* / *қуаныш*, *интересная* / *қызық*, *прекрасна* / *тамаша*, *хорошая* / *жақсы*, *любовь* / *махаббат* и т. д. намного больше и раньше, и сейчас (19,8% и 15,4% соответственно).

В своем научном исследовании Е. Г. Свинчукова отмечает: «Для казахов жизнь представляется в движении, она течет как река, ее проживают, при этом важен сам процесс жизни, а не ее качество и логический конец — смерть. Интересно, что для обозначения текучести жизни в русском языке используются глаголы (*идет, продолжается, бежит, начинается, пролетела, проходит*), а в казахском используют емкое слово *өзен* / *река* — один образ, который передает значение движения перечисленных русских глаголов»<sup>6</sup>. И действительно, современные студенты казахских групп больше всего на стимул *өмір* / *жизнь* дали реакцию *өзен* / *река*.

Жизнь — одно из самых многогранных слов-ценностей, в ассоциациях и субъективных интерпретациях которого сложно найти много общего. Однако чаще всего студенты соотносят *жизнь* с *существованием*: *существование* в мире, в обществе / *дүние*, *сүру*, *дүние жузу*, а также *пребывание на Земле* / *дүниеге келу*. Многие респонденты подчеркивают высокую ценность *жизни* (*бесценна, дар, ценность, самое главное; құндылық* / *ценность, қадыр тұту* / *священна*); ее необратимый характер (*не повторяется, одна, дается один раз, вернуть невозможно; бір-ақ келетін* / *бывает один раз, мәңгі емес* / *не навсегда, қайталанбайтын процесс* / *неповторимый процесс*); недолговечность (*один миг,*

*одна, вода, течение, коротка; уақытша / 'временно', өзен / 'река', қысқа / 'короткий'*). Пожалуй, именно эти предикаты можно было бы назвать специфическими признаками *жизни*, так как они характерны только для нее. К ним мы добавим лишь признак *смысла жизни (цель, стремление, размышление о ее смысле; мақсат / 'цель', мән / 'смысл', мәнді / 'значимый')*, который неярко, но обозначен в ответах.

Также отношение студентов к жизни можно условно классифицировать по направленности «внутри» и «извне». Свидетельством взгляда «внутри» своей жизни могут быть следующие определения жизни: *«то, в чем мы находимся», «все, что окружает нас», «счастливое существование в мире»* — и ассоциация *наслаждение*. О взгляде «со стороны» свидетельствуют такие определения, как *«то, что дается один раз», «пребывание на Земле»,* а также ассоциации: *развитие, движение, путешествие.*

Что касается связи с другими словами-ценностями, то в жизни мы находим в очень малой степени признаки семьи (*семья, мама, родители, дети, ребенок; отбасы / 'семья', ана / 'мать', ата-ана / 'родители', бала / 'ребенок'*); дружбы (*друзья / 'достар'*), любовь / *'махаббат', здоровье / 'деңсаулық'*); в большей степени счастья (*свободы, счастье / 'бақыт', радость / 'қуаныш'*).

Жизнь — не всегда источник ярких, положительных чувств. У которого количества студентов слово-ценность *жизнь* вызывает ассоциации с такими словами как *смерть, испытание, борьба, трудности, несправедливая; өлім / 'смерть', қиындық / 'трудности', қиыншылдық / 'затруднения'*. Но радует тот факт, что у большинства студентов со словом *жизнь* связаны все-таки положительные эмоции и таких слов большинство: *счастье, успех, радость, хороша, красивая, прекрасная, улыбка, наслаждение, яркость, гармония, кайф; бақыт / 'счастье', қуаныш / 'радость', дәурен / 'счастливое время', қызық / 'интересная', демалу / 'отдых', керемет / 'чудо', жарық сауле / 'яркий луч'.*

Русскоговорящие студенты характеризуют жизнь с точки зрения ее протяженности: она в их понимании *долгая* и характеризуется *движением*, к тому же она динамичная — *быстрая, бежит, суета*. Жизнь рассматривается ими не только по принципу скоротечности, но и по своим качественным характеристикам — *прекрасная, красивая, бесценная, трудная, яркая.*

В группе казахоговорящих студентов в ответах присутствуют ассоциации, которые указывают на то, что жизнь — это *труд / 'еңбек', испытание / 'сынау', воспитание / 'тәрбие',* чередование трудностей и радости (*қайғы-қуаныш / 'горе и радость', ақ пен қара жолдар / 'белая и черная дороги'*); указывают на то, что необходимо *найти в жизни свое место / 'өз орның табу', достичь цели / 'мақсатқа жету'* и *жизнь всему научит / 'өмір бәрін үйретеді'*. Мы видим, что несмотря на свой ранний возраст, молодежь Казахстана очень серьезно относится к жизни.

Ассоциаты базовой ценности *жизнь/өмір* у студентов русских и казахских групп совпадают лишь на 33,3%. Это редкий случай, когда студенты русских и казахских групп менее единодушны в своих ответах. Самой частотными в русских группах реакциями на слово *жизнь* являются *свобода* (6,5%), *счастье* (3,7%), а на слово *өмір / 'жизнь'* в казахских группах — *өзен / 'река'* (7,9%), *тағдыр / 'судьба'* (6,1%). Надо отметить тот факт, что 90% студентов, обучающихся на русском языке, казахи по национальности. В данном случае, возможно, мы наблюдаем влияние русской культуры через язык обучения в языковое сознание казахского этноса.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Ивин А. А.* Аксиология. М.: Высшая школа, 2006. С. 8.

<sup>2</sup> *Тарасов Е. Ф.* Образ России: методология исследования // Вопросы психолингвистики. М.: Институт языкознания РАН. 2006. № 4. С. 69.

<sup>3</sup> *Карамзин Н. М.* О любви к отечеству и народной гордости [Электронный ресурс] // Литература и жизнь: [сайт]. URL: [http://dugward.ru/library/karamzin/karamzin\\_o\\_lubvi\\_k\\_otchestvu.html](http://dugward.ru/library/karamzin/karamzin_o_lubvi_k_otchestvu.html) (дата обращения: 07.01.2019)

<sup>4</sup> *Гуздатов Г. Г.* Ассоциативные поля в русском и казахском языках: учебное пособие. Алматы: Республиканский издательский кабинет, 1997. 123 с.

<sup>5</sup> *Караулов Ю. Н.* Русский ассоциативный словарь: в 2 т. М.: АСТ-Астрель, 2002. 784 с.

<sup>6</sup> *Свинчукова Е. Г.* Языковая картина мира русской диаспоры в Казахстане: дис. ... канд. филол. наук. Институт языкознания РАН. М., 2011. С. 152.

**Shaimerdenova D. Z.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### 'LIFE' AS A CATEGORY OF VALUE IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF KAZAKHSTAN STUDENTS

The article analyzes the results of an associative experiment among the students of Kazakhstan, who receive higher education in Russian and Kazakh languages in the city of Astana. As a result of the study, the most frequent reactions to one of the basic values, the word 'life', were identified.

*Keywords:* category of value; linguistic consciousness; associative experiment; students.



## О ПРОБЛЕМАХ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Статья посвящена определению позиций современной лингвокультурологии. Определены основные достижения и проблемы данного направления в лингвистике. Подчеркивается связь языка и культуры. Одновременно одна из ее проблем заключается в отсутствии ясного описания механизмов такой связи на различных уровнях языка. В основу содержания статьи положена разработка методологии поиска механизмов взаимодействия языка и культуры на уровне типовых лингвокультурных образов.

*Ключевые слова:* лингвокультурология; язык; культура; лингвокультурный типовой образ.

Дальнейшее развитие современной лингвокультурологии в ряду других лингвистических дисциплин связано с решением ряда вопросов, в частности — с выявлением главного фактора развития этой дисциплины. Также требует решения вопрос, связанный с пониманием механизмов взаимодействия языка и культуры как разносистемных сущностей. Если такого рода механизмы не будут выявлены и описаны, лингвокультурология как направление в лингвистике будет испытывать серьезные трудности в качестве перспективного направления исследований, поэтому разработка методологии исследования механизмов взаимодействия языка и культуры представляется актуальной.

Анализу состояния современной лингвокультурологии посвящена обширная литература. Выделяется два периода в ее развитии: первый период — формирование основных идей лингвокультурологии (В. В. Воробьев, А. Т. Хроленко, С. Г. Воркачев, М. Л. Ковшова, Е. Ю. Бутенко); второй период — оформление лингвокультурологии как самостоятельной области исследований (А. Вежицкая, В. В. Красных, В. В. Воробьев, В. А. Маслова). Описываются основные ее направления (Н. Ф. Алефиренко, С. А. Кошарная, З. Д. Попова, И. А. Стернин). При этом актуальная проблематика лингвокультурологии все еще требует дальнейшего обсуждения.

В основу лингвокультурологии положена идея аксиоматического характера — идея бесспорной и очевидной связи языка и культуры<sup>1</sup>. Таким образом, лингвокультурология использует прежде всего синтетические, междисциплинарные методы исследования, пытаясь выработать единый комплекс знаний на основе объединения лингвистики и культурологии. В свою очередь, методология науки как научная дисциплина ясно описывает необходимость и возможности междисциплинарных методов исследования<sup>2</sup>.

Тем не менее, прямой системологический аналог языка и культуры вряд ли возможен. Язык как знаковая система ограниченной периодич-

ности и культура как система смыслов неограниченной периодичности, с точки зрения системологии<sup>3</sup> — явления различные и даже разнородные.

В этой связи сам термин *лингвокультурология*, по всей видимости, на современном этапе следует понимать и принимать с некоторой долей условности, памятуя о том, что мы находимся на начальной стадии изучения взаимодействия языка и культуры. Вполне возможно, что в будущем, при их взаимном рассмотрении как систем, лингвокультурологическая терминология наполнится новыми смыслами. Но произойдет это только тогда, когда будут найдены ясные механизмы взаимовлияния и взаимодействие языка и культуры. Пока же такой ясности не наблюдается, что следует из самих определений лингвокультурологии.

Приведем примеры, иллюстрирующие наши утверждения.

В. А. Маслова пишет, что в лингвокультурологии исследуется воплощенная в живой национальный язык, высвечивающаяся в языковых процессах духовная и материальная культура. По ее мнению, лингвокультурология фиксирует в своем содержании итоги исследований в сфере культурологии, этнолингвистики, антропологии и языкознания<sup>4</sup>.

В. В. Воробьев определяет лингвокультурологию как «комплексную научную дисциплину синтезирующего типа, изучающую взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающую этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления»<sup>5</sup>. Справедливость этого определения подтверждается тем, что изучением взаимодействия языка и культуры занимается ряд дисциплин, также «синтезирующего типа — этнолингвистика, этнопсихоллингвистика, лингвострановедение, когнитивная лингвистика, лингвоконцептология, лингвоперсонология»<sup>6</sup>.

По определению В. В. Красных, «лингвокультурология — дисциплина, изучающая проявления, отражение, фиксацию культуры в языке и дискурсе, непосредственно связанная с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса»<sup>7</sup>.

Е. И. Зиновьева, Е. Е. Юрков признают лингвокультурологию «филологической наукой, которая исследует различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса, что должно позволить дать такое описание этих объектов, которое во всей полноте раскрывало бы значение анализируемых единиц, его оттенки, коннотации и ассоциации, отражающие сознание носителей языка»<sup>8</sup>.

Конечно, каждый автор имеет право дать свое определение исследуемых реалий, но в приведенных главных определениях лингвокультуроло-

логии можно выделить общие черты. Во-первых, это образность, которая заменяет не совсем ясные сегменты определения; во-вторых, это скрытое желание выявить-таки искомые, но пока не до конца понятные основания взаимодействия языка и культуры. Перечисление же сфер знаний, долженствующих присутствовать в сфере внимания лингвокультурологии, не проясняют ситуацию.

Тем не менее, несмотря на справедливые критические взгляды на современную лингвокультурологию, взаимодействие языка и культуры является аксиомой, т. е. утверждением, не требующим доказательств. Хотя язык и культура — явления разнородные и разносистемные, факт их взаимодействия оспаривать невозможно.

Но что мы имеем на сегодняшний день?

Скорее всего, культурная специфичность языка отражена на уровне лексики, что нашло отражение в разветвленном описании *концептов, заимствований и безэквивалентной лексики*. Данная сфера лингвокультурологии опирается на фундаментальное положение когнитивной науки, ориентированной на исследование связей языка и культурной среды. Основная парадигма этого направления в лингвокультурологии не вызывает сомнений. Одну из ее главных ее идей можно свести к следующему: любое изменение культурной среды отражается в лексике; любая новая эпоха в жизни народа оставляет лексический след. Так, лексика Советской эпохи описана в лингвокультурологии, дав основание термину *лингвокультурная ситуация*.

Однако отмеченный здесь лексический уровень механизма взаимодействия языка и культуры является очевидным и относительно простым. Более сложные механизмы, по всей видимости, лежат в других ракурсах.

Исходя из положительного опыта лингвокультурологического анализа лексической динамики, интерес могут представлять механизмы взаимодействия языка и культуры, отражающие динамику культурной деятельности. Поскольку культура несет в себе сущностные составляющие деятельности человека, то ее динамические характеристики не могут не отразиться в более сложных иманациях языка: в грамматике, синтаксисе, тексте.

В данном случае основной пригодной для анализа единицей могут стать универсалии менталитета. Именно в сфере их взаимодействия можно наметить дальнейшие пути поиска механизмов взаимодействия языка и культуры. Здесь, наверное, можно связать две категории: условно существующее языковое сознание и сознание ментальное. То есть можно начать поиск соответствия отражения в грамматике, синтаксисе и тексте типологизируемых и ментально (этнически) окрашенных поступков.

Не секрет, что в одной и той же ситуации русский и немец поступят по-разному. Так, если русский человек возьмется за дело, в котором он мало

что понимает, он будет стремиться придать результату труда форму, близкую к некоему идеалу, что отражается в пословице *процесс не важен, важен результат*. Немец же о результате думать не будет. Он будет руководствоваться немецкой пословицей *wenn der Fall nicht vertraut ist, führen Sie ihn sorgfältig durch* / ‘если дело незнакомо, делай его тщательно’.

Одна из сложностей здесь заключается в выявлении соответствия культурно обусловленных национальными ментальными константами поступков и мыслей языковым способам и средствам их выражения.

На данном этапе ограничение поиска механизмов взаимодействия языка и культуры только лексическим материалом так или иначе может затруднить исследовательский поиск. Система искомых механизмов может быть выявлена прежде всего через анализ этнически обусловленных мыслей и поступков, что приводит к необходимости анализа этнического сознания, которое, в свою очередь, не должно абсолютизироваться. Как известно, любое этническое сознание подчинено законам универсальности общечеловеческого сознания и является в отношении последнего своего рода элементом мутации, вызванной спецификой культурной среды и конкретной лингвокультурной ситуацией. Поэтому, к примеру, некорректно будет говорить об отражении *русского национального сознания* в тексте русского романа XIX века. Вероятнее всего, можно будет говорить об отражении *специфики* русского общественного сознания в тексте русского романа XIX века. В результате мы получим типовые языковые образы обыденного сознания русского общества XIX века.

При этом нужно понимать, что любой авторский текст — предмет индивидуального творчества. Каждый художественный текст уникален, тем не менее типовые языковые образы в основных своих чертах будут одинаковыми, будут повторять друг друга. С точки зрения механизмов отражения культуры в языке в данном случае уместно будет говорить о вариантах того или иного типового образа. Например, типовой образ Маши Мироновой взят не только из гениального сознания автора: он отражает культурный типовой образ русской женщины, существовавшей в обыденной жизни того времени.

Современное русское общество также можно охарактеризовать в виде череды или системы типовых человеческих образов, схожих и функционально, и культурно, и лингвистически. Именно поэтому поиск механизмов взаимодействия языка и культуры можно начать с культурной и языковой типологизации людей, их поступков, культурно и общественно значимых явлений, явлений быта и т. п. В результате можно получить систему типовых образов, нашедших типовое отражение в языке, т. е. в языке бытовом, в живой речи, в языке художественного или иного текста. Именно тогда могут высветиться механизмы взаимодействия языка и культуры в грамматике, синтаксисе, тексте. Именно тогда культура может приобрести иную природу.

В этом варианте можно сказать следующее.

Язык — сложная знаковая система, основанная на типовых смыслах фонетики, грамматики, лексики и синтаксиса. Культура — сложная знаковая система, основанная на типизации смыслов различных областей человеческой жизнедеятельности.

Иными словами, культура по своей природе «сойдется» с языком, что даст основания для дальнейшего поиска общего в них. Говоря образно, стулья будут сравниваться с креслами, а не бегемотами.

Главное для исследователя заключается в том, как работать с каждым конкретным типовым образом. В данном случае методология анализа может сводиться к выявлению корневого (наиболее типичного) типового образа и к выстраиванию системы его вариантов. И на этом этапе анализа собственно корневой типовой образ можно будет назвать типовым лингвокультурным образом. Сущность этого типового лингвокультурного образа будет основана на механизмах взаимодействия языка и культуры.

Резюмируем сказанное.

Современная лингвокультурология развивается на фоне смежных синтетических дисциплин. Лингвокультурология пока еще находится в поиске собственных подходов к исследованию механизмов широкого взаимодействия языка и культуры. Частичное выявление таких механизмов на уровне лексики можно считать недостаточным для дальнейшего развития этого направления.

Разработка механизмов взаимодействия языка и культуры может проходить в направлении выявления типовых лингвокультурных образов и построения системы каждого из образов путем объединения вариантов вокруг корневого лингвокультурного образа. Под корневым типовым лингвокультурным образом имеются в виду не только типовые культурно-языковые образы людей и персонажей текстов, но и типовые образы мышления, оречевления мысли, бытовые ситуации.

Реализация подобного подхода к поиску механизмов взаимодействия языка и культуры возможно при рассмотрении культуры как явления, системносоответствующего языку.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Попова З. Д., Стернин И. А. Семантика-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.

<sup>2</sup> Лубнинский А. В. Междисциплинарные научные исследования: когнитивная «мода» или социальный вызов // Социологические исследования. 2015. № 10. С. 3–11.

<sup>3</sup> Флейшман Б. С. Основы системологии. М.: Радио и связь, 1982. 368 с.

<sup>4</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.

<sup>5</sup> Воробьев В. В. Лингвокультурология. М.: РУДН, 2008. С. 37.

<sup>6</sup> Сабитова З. К. Лингвокультурология: учебник. М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. С. 14.

<sup>7</sup> Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. С. 8.

<sup>8</sup> Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е. Лингвокультурология. Теория и практика. СПб.: МИРС, 2009. С. 6.

**Shaklein V. M.**

*Peoples' Friendship University of Russia, Russia*

### **THE PROBLEMS OF MODERN CULTURAL LINGUISTICS**

The article studies the positions of modern cultural linguistics. The main achievements and problems of this linguistic discipline are defined. The connection of language and culture is emphasized. At the same time, one of the problems lies in lacking clear description of the mechanisms of such communication at different language levels. The main content of the article is developing a methodology of finding mechanisms of interaction between language and culture at the level of typical linguistic and cultural images.

*Keywords:* cultural linguistics; language; culture; linguocultural model.

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЛЕКСИКИ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ СЕМАНТИКИ В ПРОЗЕ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА

Статья посвящена произведениям Чингиза Айтматова, в которых представлена культурно-маркированная лексика. Обозначены тематические группы национально-специфичных реалий: «реалии быта и культуры», «национальная кухня», «национальная одежда», «национальная посуда», «национальные музыкальные инструменты», «национальные игры». Показана роль национально-маркированных лексем в прозе писателя.

*Ключевые слова:* культурно-маркированная лексика; тематическая группа; тюркизмы; национальный колорит.

Лексика каждого национального языка представляет собой своеобразную систему, отражающую многовековой опыт познания окружающей действительности определенного этноса. Национально-специфичные реалии, выражение которых осуществляется при помощи языка, связаны с образом жизни, традициями, обычаями, праздниками народа. Национальная маркированность создается наличием имен собственных, названий реалий, характерных для определенной культуры (одежда, напитки и блюда, домашняя утварь, музыкальные инструменты, праздники, игры), устаревших слов.

Культурно-маркированная лексика в творческом наследии Чингиза Айтматова представлена следующими тематическими группами: «реалии быта и культуры», «национальная кухня», «национальная одежда», «национальная посуда», «национальные музыкальные инструменты», «национальные игры»<sup>1</sup>. Национально-маркированная лексика позволяет автору более точно передать особенности быта и культуры изображаемого народа. Реалии быта и культуры, кухня, одежда, посуда, музыкальные инструменты, игры — показатели национальной принадлежности героев айтматовских произведений.

Невозможно представить быт кочевого народа без определенного вида жилищ, хозяйственных построек, одежды, пищи, видов трудовой деятельности и занятий, музыкальных инструментов, народных праздников и игр.

Лексика с национально-культурным компонентом семантики в прозе Ч. Айтматова в основном представлена тюркизмами. Говоря о лингвистических особенностях художественного стиля писателя, С. Усенбекова отмечает: «На любой странице прозы Айтматова можно встретить киргизские слова (или общетюркские), не нуждающиеся в переводе: курай, аил, кизяк, аксакал, бай, чабан, отара»<sup>2</sup>.



Исследователь Г. Алимбекова определяет основные функции тюркизмов в художественных текстах Ч. Айтматова: «Тюркизмы, используемые писателем, объясняются в авторских ремарках. Они представляют собой интересный материал, одновременно заключая в себе две функции: номинативную и художественно-выразительную»<sup>3</sup>.

Предметы и явления быта разных народов (киргизского, нивсого, казахского) представлены в тематической группе «реалии быта и культуры». Одни детали быта обслуживают деятельность человека:

*кизяк, тандыра* / 'устроенная в земле возле дома печь с круглым отверстием, в которой пекут лепешки', *бешик* / 'детская кочевая люлька', *дасторкон* / 'низкий круглый стол', *ала кийиз* / 'кошма, большая кошма', *кибитка, курджун* / 'переметная сума', *кереге-ууки* / 'разборный деревянный остов юрты', *нивхский каяк, курай* / 'растение, сорняк', *юрта, дувал* / 'глинобитная ограда', *талгак* / 'потребность беременной женщины в особой на вкус еде, утоление некоего желания', *кумбез* / 'гробница';

другие необходимы для занятия скотоводством:

*сарай, курган* / 'заброшенное глинобитное строение', *аркан, кошары, камча, укрук* / 'длинная палка с петлей на конце для ловли лошадей', *кишен* / 'старинные цепные путы', *акурам* / 'глинобитные кормушки для стойловых лошадей', *шишь* / 'деревянная заноза, продеваемая в верхние губы верблюда', *мажара* / 'телега', *солома*;

третьи называют явления жизни народа:

*арык, отара, табун, джут, чабан, жырау* / 'степной бард', *ийрек толкун* / 'кривобокие волны', *алабаши* / 'штормовые волны', *такыр* / 'иссохшее, существовавшее некогда соленое озеро', *кайманча* / 'молодая верблюдица', *анабаши* / 'мать-предводительница'.

В рамках тематической группы «реалии быта и культуры» можно выделить еще несколько подгрупп:

- 1) «предметы и явления жизни народа»: *аркан, кизяк, камча, тандыра, курджун, укрук, кишен, нивхский каяк, акурам, арык, отара, табун, джут, мажара, курай, солома, талгак, такыр, ийрек толкун, алабаши, кумбез*;
- 2) «домашние постройки»: *сарай, кибитка, курган, юрта, дувал, кошары*;
- 3) «предметы мебели, домашнего интерьера»: *бешик, дасторкон, низкий круглый стол, кошма, большая кошма (ала кийиз)*;
- 4) «род деятельности»: *чабан, жырау*;
- 5) «наименования домашних животных»: *кайманча, анабаши*.

Лексемы в тематической группе «реалии быта и культуры» представлены в большей степени тюркизмами, которые несут информацию об устройстве жизни тюркских народов (киргизов и казахов). Показателем образа жизни северного народа нивхи выступает лексема *каяк*.

В тематической группе «национальная кухня» представлены следующие лексемы:

*бозо (буза)* / 'род домашнего алкогольного хлебного напитка', *талкан* — 'молотое жареное зерно', *молозиво, каймак, бешибармак, яблоки-скороспелки, лепешки, квас, зардеп* / 'горячий конский жир-навар', *чай, кумыс, мясо, по куску вареной конины, шурпа, шубат* / 'кумыс из верблюжьего молока', *плов, сало и жареное мясо*.

Неотъемлемой частью тюркской пищевой традиции является употребление мясных блюд, кисломолочных продуктов, чая.

Компоненты тематической группы «национальная кухня» позволяют делать выводы об основных видах деятельности тюрков: выращивании зерновых культур (*бозо, талкан, бешбармак, лепешки, квас*), скотоводстве (*молозиво, каймак, бешбармак, зардеп, кумыс, шурпа, шубат*), садоводстве (*яблоки-скороспелки*).

Внутри тематической группы «национальная кухня» можно выделить еще две подгруппы:

- 1) «напитки»: *бозо, молозиво, квас, чай, кумыс, шубат*;
- 2) «блюда»: *талкан, каймак, бешбармак, лепешки, зардеп, мясо, шурпа, плов*.

Лексемы данной тематической группы представлены в большинстве случаев тюркизмами, что позволяет Ч. Айтматову создавать в произведениях яркий национальный колорит тюркского мира.

В тематическую группу «национальная одежда» вошли следующие виды одежды: *бешмет, чапан, тулуп, малахай, фуфайка, тюрбан, тебетей* / ‘шапка, отделанная мерлушкой или лисим мехом’, *ак-колпак, белый колпак* / ‘войлочная шляпа’, *торбаса* / ‘морская одежда’, *башлык* / ‘головной убор’, *шуба, овчинные кожушки*.

Данный ряд слов можно распределить по двум подгруппам:

- 1) «верхняя одежда»: *бешмет, чапан, тулуп, малахай, фуфайка, торбаса, шуба, овчинные кожушки*;
- 2) «головные уборы»: *тюрбан, тебетей, ак-колпак, башлык*.

Большее количество видов одежды представлено тюркизмами. В тематическом ряду присутствуют виды морской одежды: *торбаса, башлык*, которые демонстрируют национальный колорит нивхов. Анализ национальной одежды, так же как и национальной кухни, позволяет увидеть основные виды занятий тюрков: охоту (*тебетей*), скотоводство (*овчинные кожушки*).

Тематическая группа «национальная посуда» представлена лексемами: *казан, чайник, пиала, чашка, блюдо, ведро, сито, самовар*. Эти элементы сопровождают процесс приготовления пищи, являясь показателем быта определенных народов: тюркских (*казан, пиала, чайник, чашка*) и славянских (*блюдо, ведро, сито, самовар*).

Использование Ч. Айтматовым как тюркских, так и славянских наименований посуды объясняется, во-первых, национальной принадлежностью писателя к киргизской (тюркской по генезису) культуре, во-вторых, будучи писателем-билингвом, Ч. Айтматов писал свои произведения как на киргизском (до 1966 г.), так и на русском языках.

В тематическую группу «национальные музыкальные инструменты» вошли следующие лексемы: *темир-комуз (комуз)* / ‘киргизский музыкальный инструмент’, *карнаи* / ‘боевые трубы’, *добулбасы* / ‘барабаны’, *брезна-барабаны, мандолина, домбра*. Наименования киргизских

музыкальных инструментов представлены словами: *темир-комуз* (*комуз*), *карнаи*, *добулбасы*, нивсхого — *бревна-барабаны*, казахского — *домбра*, итальянского — *мандолина*.

Музыкальные инструменты разных народов в руках героев на страницах айтматовских книг являются показателем динамики авторской мысли, перехода от национального к интернациональному.

Основной род деятельности тюркских народов — скотоводство, иллюстрируют лексемы тематической группы «национальные игры»: *альчики* / ‘детские игральные кости (бабки)’, *байга*, *аламан-байга* / ‘козлодаранье на конях’.

Лексика с национально-культурным компонентом семантики в прозе писателя представлена шестью тематическими группами: «реалии быта и культуры», «национальная кухня», «национальная одежда», «национальная посуда», «национальные музыкальные инструменты», «национальные игры». Самые объемные группы: «реалии быта и культуры», «национальная кухня», «национальная одежда».

Особое употребление лексики Ч. Айтматовым связано с невозможностью передачи своеобразия художественно изображаемого предмета через эквивалент, прямое значение слова, без привлечения тюркизмов. Исходя из этого, «использование, употребление Айтматовым лексики с национально-культурным компонентом рассматривается как существенный признак специфики идиостиля писателя, вобравшего в себя опыт двух культур, двух языков»<sup>4</sup>.

Национально-маркированная лексика в прозе писателя выступает как своего рода «хранитель» и «носитель» историко-культурных сведений, которые выражаются в языке, в данном случае в тюркизмах. Национально-маркированная лексика обозначает реалии культурного пространства разных этнических групп, в большей степени тюркских, что позволяет воспроизвести национальный колорит изображаемого Ч. Айтматовым народа. Изображение писателем ярких национальных черт той или иной этнической общности, с одной стороны, демонстрирует влияние тюркской литературы на художественный мир Ч. Айтматова, с другой стороны, помогает через призму национально-этнических особенностей в раскрытии тем, проблем, идей общечеловеческого значения.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Материалом исследования послужили следующие произведения Ч. Айтматова: *Айтматов Ч. Т. Ранние журавли* // Айтматов Ч. Роман, повести. Л.: Лениздат, 1982. С. 4–93; *Айтматов Ч. Т. Прощай, Гульсары* // Айтматов Ч. Белый пароход. Повести. Алматы: Атамұра, 2004. С. 5–132; *Айтматов Ч. Т. Пегий пес, бегущий краем моря* // Айтматов Ч. Белый пароход. Повести. Алматы: Атамұра, 2004. С. 231–301; *Айтматов Ч. Т. И дольше века длится день* // Айтматов Ч. Роман, повести. Л.: Лениздат, 1982. С. 128–480; *Айтматов Ч. Т. Плаха* // Айтматов Ч. Романы. Алма-Ата: «Жалын», 1987. 576 с.

<sup>2</sup> *Усенбекова С. С. Заметки о стиле Ч. Айтматова* // Слово в художественной речи: сб. науч. трудов / под ред. Х. М. Сайкиева. Алма-Ата: Казанский гос. ун-т, 1986. С. 70–76.

<sup>3</sup> Алимбекова Г. Т. Грани художественности. Баку: Язычи, 1989. С. 28.

<sup>4</sup> Комарова Л. Я. Отражение двуязычия в художественной прозе Ч. Айтматова [Электронный ресурс] // Rusnauka.com: [сайт]. [Астана, 2012]. URL: [http://www.rusnauka.com/7\\_NITSB\\_2012/Philologia/6\\_103672.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Philologia/6_103672.doc.htm) (дата обращения: 25.11.2018).

**Schmeltser V. V.**

*Shokan Ualikhanov Kokshetau State University, Republic of Kazakhstan*

#### **FUNCTIONING OF VOCABULARY WITH NATIONAL-CULTURAL COMPONENT OF SEMANTICS IN CHINGIZ AITMATOV'S PROSE**

The article is devoted to the works of Chingiz Aitmatov, in which cultural-marked vocabulary is presented. The thematic groups of national-specific realities are designated: "realities of life and culture", "national cuisine", "national clothes", "national dishes", "national musical instruments", "national games". The role of nationally marked lexemes in the writer's prose is shown.

*Keywords:* culturally marked vocabulary; thematic group; turkisms; national color.

## КОНЦЕПТ «ДОМ» — ДОМ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

В данной статье рассматриваются понятийные и ценностные признаки концепта *Дом* — дом в русской и китайской языковых картин мира с позиции лингвокультурологии. Анализ показал, что концепт «дом» — дом в этих двух языковых картинах мира не одинаков, в обеих культурах *дом* в первую очередь означает жилище. В русской культуре «дом» обладает духовностью, в то время китайский концепт 家 имеет характер реальности. В китайском понимании 家 может одновременно означать и дом, и семью, и Родину.

*Ключевые слова:* лингвокультурология; концепт; языковая картина мира

В настоящее время лингвокультурология является самостоятельным направлением лингвистики, которое занимается исследованием связи между языком, человеком и культурой. Лингвокультурология обращает внимание на проявление, отражение и закрепление культуры в языке человека. Фундаментальные основы данной дисциплины были заложены трудами В. Гумбольдта, Э. Сепира, Б. Уорфа, А. А. Потебни и других ученых.

Главной единицей лингвокультурологии является концепт. Концепт рассматривается как отражение, фиксация культуры и культура через призму языка. Нельзя понять концепт как значение. По словам Д. С. Лихачева, «концепт не посредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека»<sup>1</sup>. Ученый отметил, что концепт является своего рода «алгебраическим» выражением значения<sup>2</sup>. Концепт не является конкретным отдельным объектом культуры. По мнению Ю. С. Степанова, «это как бы сгусток культуры в сознании человека»<sup>3</sup>.

Вслед за Ю. С. Степановым, А. Вежбицкой, В. И. Карасиком, С. Г. Воркачевым мы рассматриваем концепт как ментальную структуру, несущую национально-культурную специфику. Лингвокультурный концепт является «условной ментальной единицей, направленная на комплексное изучение языка, сознания и культуры»<sup>4</sup>. О структуре концепта существуют разные мнения ученых, но понятийный и образный компоненты концепта получают единое мнение. Третий компонент концепта, по мнению В. И. Карасика, является ценностным, потому что ценностный принцип служит основой культуры, а изучение концепта представляет собой исследование культуры<sup>5</sup>. Ценностный компонент подчеркивает важность концепта для индивидуума и коллектива, который выделяет его из других. По мнению С. Г. Воркачева, кроме понятийной и образной составляющей, в структуре концепта есть еще зна-

чимостная составляющая, определяемое место, «которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе конкретного языка, куда войдут также этимологические и ассоциативные характеристики этого имени»<sup>6</sup>. В данной статье рассматриваются понятийный и ценностный компоненты концепта.

В языке существуют такие слова, которые отражают образ жизни и образ мышления, характерный для некоторой языковой общности. Эти слова обладают актуальностью и для данного общества, и для понимания его культуры. Они считаются ключевыми концептами, через которые понимают культуру языкового носителя. Концепт «дом» и является таковым.

После анализа словарных значений мы заметили, что слово *дом* — общеславянское слово с индоевропейским корнем. В историко-этимологическом словаре П. Я. Черных<sup>7</sup> указано: *дом*, лат. *domus*, греч. *δόμος* — ‘дом’, ‘постройка’, ‘здание’, ‘комната’, ‘семья’; ср. *δέμω* ‘строю’, ‘воздвигаю»; древнеинд. *dámah* — ‘дом’; гот. *timrjan* — ‘плотничать’, ‘строить’, *tim(u)rja* — ‘плотник’; древневерхненем. *zimbar* (нем. *Zimmer*) — ‘комната’, *zimberen* — ‘строить’. В этом словаре еще показано, что слово *дом* появилось в древнерусском языке в XI веке, и что *домъ* означает — ‘жилище’, ‘хозяйство’, ‘семья’, ‘род’, ‘храм’. Так же, слово *дом* имеет такое значение, как ‘здание, предназначенное для жилья, для учреждения и т. п.’, ‘обитатели дома’, ‘семья, люди, живущие вместе’.

Этимологически 家 — это иероглиф, который состоит из двух частей: «宀» и «豕». Верхнее сочетание знака «宀» означает ‘помещение, которое похоже на крышу здания с боковой стороны’. Нижнее сочетание знака «豕» визуально похоже на животное — свинью. В обществе древнего Китая скотоводство заставило забыть о голоде, разведение свиней стало символом оседлой жизни и успешного сельского хозяйствования. Люди свиньями приносили жертвы предкам. Эти два сочетания знаков образует иероглиф 家, его надпись на костях 𠩺, первичное значение которой подразумевает помещение, где разводят свиней.

В древнем Китае первоначальное значение иероглифа 家 означало ‘дом’, где живут люди, которые являются супругами, на основе этого образуется семья из родителей и детей. Иероглиф 家 еще значит ‘род’, т. е. у людей одинаковая фамилия и кровное родство, например 张家 / ‘род Чжан’. По традиции Китая фамилия передается по отцовской линии. По толкованию иероглифа 家 — это ‘школа’ (коллектив, у которого своя теория, например 儒家 / ‘конфуцианство’) и ‘мастер’ (т. е. специалист в какой-то области, например 军事家 / ‘военный специалист’). В истории 家 является управленческой единицей — например 一家一户 / ‘одна семья’.

Анализ этимологии слова *дом* и 家 показал, что понятийные признаки концепта «дом» в двух языковых картинах мира не совсем одинаковые. В обоих языках первое значение слова *дом* — это ‘здание, где

живут люди', дом — 'род', т. е. 'фамилия'. *Дом* в русской картине мира может означать 'семью', т. е. 'люди, которые живут вместе'. Это отмечает образ существования семьи, но 家 в китайском концепте подразумевает 'семью', т. е. 'люди, у которых есть кровнородственные связи'. Это показывает связь между членами семьи. *Дом* в русской культуре — семья проявляет соборность, а в китайской 家 — семья воплощает кровнородственную культуру. *Дом* — может подразумеваться как 'династия', 'храм', 'хозяйство' в русской картине мира, а в китайской нет. *Дом* — 'управленческая единица' в китайской картине мира, а в русской нет. Примечательны понятийные признаки концепта: «дом» обладает духовностью, тогда как 家 имеет кровнородственный характер.

По традиции в русской культуре в доме существует красный угол, где установлена икона, поэтому красный угол является самым святым местом. А по традиции китайской культуры в доме было почетное место, которое занимал самый старший мужчина. Он и был главой семьи — *большак*. Очевидно, в двух культурах «глава в доме» по-своему установлена.

В русской культуре Новый год — самый большой праздник года. Новый год для русских — это семейный праздник, все члены семьи собираются в доме. Новогоднее обращение 2014–2019 гг. В. В. Путина богато духовностью. В этот семейный праздник В. В. Путин не раз говорил о душевной щедрости и согласии в доме, в основном — о реальной семье, о семейной жизни. Весь мир отмечает Новый год, включая Китай. Новогоднее обращение Си Цзиньпина 2014–2019 гг. богато реальностью, которая выражается человечностью и заботой. В его обращении больше таких слов, как *страна, дом, семья и мир*. Но по китайской традиции Новый год — это праздник Весны. Праздник Весны — это семейный праздник китайцев, как Новый год для русских. Хотя Россия и Китай отмечают свой Новый год, празднуют его дома, но данный семейный праздник не значит одно и то же. Для русских в Новый год дом, где отмечают праздник, символизирует духовное место, в котором установлена икона. А для китайцев в их традиционный Новый год, дом — реальное место, которое является началом жизни, как корень дерева.

Исторически Китай был сельскохозяйственным обществом, у людей было постоянное место жительства. С развитием экономики люди уходили из родного дома и начинали новую жизнь в другом месте, но они скучали по бывшему родному краю. Дом занимал центральное место бывшей жизни, так что в большие праздники, такие как китайский Новый год, праздник Луны, праздник Цинмин и т. д., они возвращались домой, точнее *в родной дом*, где их старшие (дедушки, бабушки, родители и т. п.) жили, и отмечали эти праздники. В современной жизни китайцы сохраняют обычай возвращаться в родной дом в традиционный Новый год и праздник Цинмин, чтобы приносить жертвы предкам. Скучать по родному дому давно является особенным чувством для китайцев.



Когда они уезжают за границу, они скучают по Родине, в центре данного чувства стоит родной дом. Вечер смывки праздника Весны начался с 1983 года в Китае. На данном вечере каждый год ведущие поздравляют всех китайцев с праздником, которые имеют китайское кровное родство. Данное родство начинается с давних пор, когда были легендарные императоры Яньди и Хуанди, поэтому китайцы считаются потомками этих двух императоров. Китайская культура обладает спецификой одинаковой структуры кровного родства и страны. В доме живут супруги, на основе чего образуется семья. В семье есть глава, которая является старшим мужчиной. В истории Китая дом является управленческой единицей государства. Модель управления государством похожа на семейный, поэтому в китайской культуре дом называется самой маленькой страной, а страна — тысячами домов.

В русской культуре дом играет роль духовного места. Это объясняется тем, что культура идет по восходящей линии, к Богу. В китайской же культуре кровное родство является основой дома и страны, поэтому дом символизирует то, что культура идет по нисходящей линии, т. е. продолжение китайской культуры, более того, в понимании китайцев дом всегда связан со страной.

Таким образом, в русской и китайской языковых картинах мира концепт «дом» не одинаков. В отношении понятийных признаков концепт «дом» в обеих культурах в первую очередь обозначает жилище. Однако концепт «дом» в русской языковой культуре обладает духовностью, играет важную роль в духовной жизни народа, а в китайской культуре концепт 家 имеет характер реальности, потому что кровное родство является его ядром. Если «дом» связывает русских через религию, то 家 соединяет китайцев кровным родством. Китайцы относятся к дому, точнее, к родному дому, с особенным чувством. Их любовь к родному дому сопровождает их всю жизнь, где бы они не жили. В понимании потомков легендарных императоров Яньди и Хуанди 家 значит и дом, и семью, и Родину в одно и то же время, в центре понимания стоит родной дом, где старшие начинают жизнь.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия Российской академии наук. Серия литература и язык, 1993. № 1. С. 4.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. 3-е испр. и допол. М.: Академический Проект, 2004. С. 40.

<sup>4</sup> Карасик В. И., Стернин И. А. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. М.: Гнозис, 2007. С. 12.

<sup>5</sup> Карасик В. И. Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты / под ред. В. И. Карасика. Волгоград-Архангельск: Перемена, 1996. С. 14.

<sup>6</sup> Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. С. 6.

<sup>7</sup> Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. М.: Русский язык, 1999. Т. 1. С. 263.

**Yan Guoqin**

*Jiangsu Second Normal University, China*

**THE CONCEPT OF THE 'ДОМ' (HOUSE) -家 (HOUSE) IN RUSSIAN AND CHINESE  
LANGUAGE PICTURES OF THE WORLD**

The article deals with the conceptual and value features of the concept of home in the Russian ('дом') and Chinese (家) language pictures of the world from the perspective of linguoculturology. The analysis showed that the concept of 'дом'-家 in these two language world pictures are not the same, in both cultures the house in the first place means house. In general, in Russian culture, the home has spiritual meaning, but in Chinese, it has the nature of reality. In Chinese understanding the concept 家 means the house, the family and the Homeland at the same time.

*Keywords:* linguoculturology; concept; language picture of the world.

**Яровая Татьяна Юрьевна**

*Воронежский государственный  
университет, Россия;  
Университет Санья, КНР*

Yarovaia\_tatiana@mail.ru

**Бережных Елена Юрьевна**

*Московский государственный  
университет имени М. В. Ломоносова, Россия*

elenaberezhnykh@mail.ru

## **ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ ЛАКУН В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЭТНОСОЗНАНИИ**

В статье рассматриваются особенности восприятия русских реалий представителями западной и восточной культур. Стратегия эксперимента позволяет определить сходства и различия во взглядах на одни и те же явления действительности представителей разных народов, а также выявить явления лакунарности в этноязыковом сознании участников эксперимента. Объектом исследования выступает художественное произведение известного русского художника.

*Ключевые слова:* лингвострановедение; лингвострановедческий эксперимент; этнолингвокультурное сознание; языковая картина мира; Россия; Китай.

Одной из важных задач в преподавании русского языка является формирование у обучаемых способности воспринимать язык как лингвокультурную целостность. Взаимосвязь языка и культуры особенно ярко проявляется в процессе коммуникации, обмена опытом, когда людям необходимо учитывать многие культурные основы (этикет, научные знания, бытовые навыки, традиции и т. п.).

Каждый человек, являясь носителем культуры своей страны, наделён особым этническим сознанием. *Этнолингвокультурное сознание (ЭС)* — это культурно обусловленный инвариантный образ мира, соотношенный с особенностями национальной культуры и национальной психологии... В основе мировидения каждого народа лежит своя система когнитивных схем и социальных стереотипов, определяющих этничность национального сознания, как общества в целом, так и отдельного индивида<sup>1</sup>.

Практика показывает, что для полноценной коммуникации грамматических знаний иностранцу недостаточно, необходимо погружение в культурную среду народа — носителя изучаемого языка. На занятиях по РКИ с данной проблемой помогают справиться лингвострановедческие курсы. **Лингвострановедение**, по определению Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, — это «аспект преподавания русского языка ино-

странцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения образовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причём методика преподавания имеет филологическую природу — ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения»<sup>2</sup>.

Степень понимания учебных текстов страноведческой направленности зависит от комплекса факторов. Проблемой для русского человека может стать элементарное незнание о каких-либо вещах (реалиях), для иностранца — полное непонимание того, о чём идёт речь. Как показывает опыт, даже те иностранцы, которые хорошо владеют русской лексикой, не могут справиться с явлением лакунарности.

Причиной появления лакун в языке становится результат «неполной эквивалентности денотативных семем разных языков», при котором возникает такое явление как «отсутствие в одном из языков, сопоставляемых между собой, наименования того или иного понятия, имеющегося в другом языке»<sup>3</sup>. Понятие лакуны в широком смысле может включать не только языковые явления, но и культурологические: онтологические, этнографические, психологические, поведенческие, и др. Учёными уже выявлены тематические ряды, которые заведомо предполагают наличие значительного числа лакун: «Это темы, так или иначе сопряжённые с разговором о национально-специфических элементах культуры, которые представляют не только особый интерес, но и существенную сложность для иностранных учащихся»<sup>4</sup>.

Мы решили проверить данное положение на практике, провести небольшой эксперимент (от латинского *experimentum* — проба, опыт в узком значении: «опыт, воспроизведение объекта познания, проверка гипотез и т. п.»<sup>5</sup>). Основная задача нашего исследования — выявить те «белые пятна» в представлении иностранцев о России, которые позже будут целенаправленно заполнены с учётом результатов эксперимента. Для нас не менее важным представляется изучение ответов русских студентов. В них отражено этносознание представителей русской нации. Сравнение особенностей восприятия одного и того же объекта исследования представителями разных народов, более того, разных культур (Востока и Запада) могло бы стать завершением нашего эксперимента. В качестве испытуемых участвовали студенты из России и Китая (всего 120 человек).

Объектом исследования послужила известная в России картина Б. М. Кустодиева «Купчиха за чаем». Данное полотно (1918) довольно известно в России, на нём изображена молодая колоритная женщина из купеческого сословия на фоне московского быта конца XIX века. Студентам необходимо было ответить на ряд конкретных вопросов и в завершении выразить своё отношение к картине. Для «чистоты» эксперимен-

та со студентами не была проведена обычная предварительная работа, включающая изучение комментариев и исторических справок.

Несколько вопросов анкеты касались определения «русскости» героини картины: «Как вы думаете, эта девушка русская? Почему?», «Сколько ей лет?», «Какова её внешность?», «Каков характер?», «Сколько ей лет?», «Она богатая или бедная?» Все студенты оказались единодушны — «девушка-русская». Внешние данные героини картины вызвали одобрение у всех участников эксперимента: *приятная девушка с чёрными изящными бровями, широкоплечая, полная, бледный цвет кожи, прямой нос, вдумчивый взгляд, красивая для того времени, видно, что здоровая и может родить много детей* (ответы россиян); *она белая и полная / толстая у неё голубые / синие глаза, высокий / длинный / большой / курносый нос / высокая переносица, белая кожа, светлые / кудрявые волосы, круглое лицо, густые брови, она носит русскую одежду / одевается красиво и модно, выглядит крепкой* (ответы китайцев).

Только несколько человек-представителей восточной культуры написали, что девушка *красивая*. Слишком разнятся стереотипы восприятия женского образа в русской и китайской культурах<sup>6</sup>. Однако замечено, что рот у девушки *маленький*, в китайской народной культуре считается очень красивым и сравнивается с вишней: «yin tao xiao zui»<sup>7</sup>.

Примечательно, что волосы купчихи названы *светлыми*, хотя в понимании русских людей, они скорее тёмного оттенка — коричневые / каштановые. Можно предположить, что для китайцев, у которых только один цвет волос, действует логический принцип — «всё, что не чёрное, то и светлое»: «Ввиду своей расы китайские глаза и волосы бывают только чёрного цвета (пока не касаемся окрашенных волос, и в китайской традиционной культуре глаза и волосы эстетически оцениваются скорее по блеску и сиянию, а не по цвету...»<sup>8</sup>.

Внимание студентов из России было приковано не столько к внешности купчихи, сколько к обстановке, в которой она находится: «*вероятно, изображена русская девушка, так как на заднем фоне храм*». Нельзя не отметить, что и некоторые китайцы оказались внимательными, заметив на картине не только сам портрет, но и другие важные детали быта. Например, *большой сад*. По мнению китайцев, этот элемент картины говорит о том, что *его владелица богата*. Благосостояние девушки из купеческого сословия подчёркивается также в ответах: *она носит золотые серьги, у неё дорогая одежда, на столе дорогая посуда*.

В русскоговорящей аудитории при описании героини ощущается явная нехватка оптимистического восприятия её характера: *характер у неё довольно скверный, капризная, требовательная, непростая, избалованная, властная барышня, полные люди кажутся всегда добрыми и мягкими, но в её взгляде есть что-то хитрое*. По мнению китайцев, купчиха *спокойная, добрая, милая, жизнера-*

*достная, нежная, немного грустная.* Встретились также эпитеты: *воспитанная, ленивая, гостеприимная, строгая, высокомерная, суровая, решительная.* Было подмечено: «У неё хороший характер, потому что кошка её любит».

Возраст купчихи определялся участниками эксперимента в рамках от 20 до 45 лет: 20–25 лет (34%), 30–35 лет (58%), 40–45 лет (8%). Натурщице, ставшей прототипом картины Б. М. Кустодиева, было около 20 лет. Большинство студентов воспринимают «купчиху» гораздо старше её реального возраста, видимо, в силу того, что её фигура кажется им слишком крупной, мощной. Дородность героини — это не только личный выбор художника, который говорил, что «худые женщины на творчество не вдохновляют»<sup>9</sup>, но и отражение общенародного, русского представления о красоте женщины. В языковой картине мира китайцев совершенно иное понятие о женской красоте, образ девушки сравнивается с цветком, подчёркивается её изящность, хрупкость, миниатюрность<sup>10</sup>.

Доказательством того, что женщина на портрете русская является и тот факт, что «она пьёт чай и ест хлеб», чего не встретишь в Китае. «Портить» вкус чая другими продуктами (сахаром, вареньем, конфетами), пить чай в «прикуску» для китайца немыслимо. Именно поэтому многие студенты написали, что на картине изображён *обед, ужин, она поела и пьёт чай/суп.* В Китае суп пьют, а не едят, как в России, и выглядит он несколько иначе.

Историческое время, отражённое на картине Б. М. Кустодиева, почти всеми студентами указано верно: XIX век / XX век (98%), XVIII век (2%). Время суток — утро (10%), день (70%), вечер (20%). Время года на картине — весна (4%), лето (92%), осень (4%). Для южных китайцев (особенно для хайнаньцев) оказалось непросто разграничить данные понятия. Многие из них никогда не видели снега, смены времён года. В их ментальной картине мира нет таких представлений. Температура воздуха в тропических широтах даже в зимние месяцы не опускается ниже 15–20 градусов, природа бушует яркими красками в любой из сезонов года.

Расхождение во взглядах представителей двух культур особенно ярко проявилось в ответах на вопрос: «Что вы видите на столе?». Отличительной особенностью русскоговорящих студентов явилось пристальное внимание к хлебу, у китайцев — к фруктам. Наблюдения первых основаны на поиске видеть не только фрукты на картине, при этом часто не упоминая какие именно из них изображены, но и на желании обозначить изделия из хлеба: *фрукты и выпечка, батон хлеба, кекс; кроме фруктов есть, то ли хлеб, то ли пирог.*

Китайскими учащимися на столе купчихи, помимо арбуза, яблок, и винограда, были замечены *ананас, апельсин, персики, бананы, хурма, картошка, помидор и корень лотоса!* Картина Б. М. Кустодиева

выполнена мастером в реалистическом духе, и продукты на ней изображены вполне узнаваемо. Но, если глаза китайца видят обед, то почему бы на стол не положить, например, картошку или помидор. Некоторые сорта помидоров считаются в Китае вполне «фруктами», ими украшают даже торты. Корень лотоса, как блюдо, для многих россиян — китайская лагуна, как кекс с изюмом для китайцев. Последний и был ошибочно принят ими за своё национальное блюдо (корень лотоса). Было отмечено также, что купчиха *пьёт красное вино, на столе стоит рюмка / бокал / кубок / чарка*.

Сама традиция чаепития, столь любимая в Китае, не была поддержана в сознании китайских учащихся данной картиной, в их стране этот ритуал выглядит иначе. Немногие китайские студенты отметили такой важный атрибут русского чаепития, как самовар. Само слово «самовар» означает для китайца скорее название блюда, чем предмет для кипячения воды. Для россиян — это важный национальный «знак»: *«Мне нравится эта картина, потому что на ней изображён цвет русского мира — самовар и церковь»*.

В целом картина М. Б. Кустодиева «Купчиха за чаем» произвела положительное впечатление на современных молодых людей, вызвала разнообразные эмоции и чувства. Наш эксперимент наглядно показал, что описание картины может представлять собой уникальную возможность существования языка, поскольку служит наиболее ярким средством выражения национальной ментальности. Слово при анализе картины не просто языковая единица, «...в нём... воплотились восприятие и оценка нашими предками окружающего мира»<sup>11</sup>.

Нами выявлено, что явления лагунарности проявились прежде всего в ответах китайских учащихся. Культурологические лагуны возникали на стыке различий в мировосприятии «западного» и «восточного» человека. Например, обозначая такие черты русской женщины как полнота, белизна кожи, светлый цвет волос, голубые глаза, китайцы не задумываются, что подобными характеристиками внешности могли бы обладать и представительницы других народов, прежде всего европейских.

Прообразом купчихи на картине Б. М. Кустодиева стала Галина Адеркас, баронесса из остзейского дворянского рода<sup>12</sup>. Умение видеть, подмечать детали быта, воспринимать явления не фрагментарно, а в совокупности с другими реалиями — такими качествами обладали многие русские участники эксперимента.

Фон, на котором изображена героиня картины, остался для китайцев зашифрованным кодом. Церкви и весь купеческий быт старой Москвы оказались страноведческими лагунами, их просто не заметили и не приняли во внимание. А ведь за этими реалиями русской жизни кроется и более серьёзная тема православного христианства, без которой невозможно понять менталитет русского этноса.



Заметим, что русская живопись — особая тема для иностранцев, действительно малознакомая. Восполнить языковые и лингвокультурные пробелы им помогают специальные лингвострановедческие курсы, основной целью которых является формирование у иностранных учащихся лингвострановедческой компетенции. Данный процесс подразумевает обучение умению видеть в единицах языка страноведческую информацию и пользоваться ею для достижения полноценной коммуникации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Красных В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. С. 103.

<sup>2</sup> Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М.: Русский язык, 1990. С. 22.

<sup>3</sup> Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. Воронеж, 1984. С. 71.

<sup>4</sup> Жельвис В. И., Марковина И. Ю. Опыт систематизации англорусских лакун // Исследование проблем речевого общения. М., 1979. С. 373.

<sup>5</sup> Советский энциклопедический словарь / научно-редакционный совет: А. М. Прохоров (пред.). М.: Советская энциклопедия, 1981. С. 1551.

<sup>6</sup> Хуа Ли. Положительная эстетическая оценка в русском языке. Красота с позиции носителя китайского языка и культуры. М.: Флинта : Наука, 2007. С. 46–47, 72.

<sup>7</sup> Там же, С. 57

<sup>8</sup> Там же. С. 61

<sup>9</sup> URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Купчиха\\_за\\_чаем](https://ru.wikipedia.org/wiki/Купчиха_за_чаем)

<sup>10</sup> Хуа Ли. Указ. соч. С. 57.

<sup>11</sup> Климас И. Ф. Фольклорная лексикология: своеобразия объекта, состав единиц, специфика лексикологических категорий: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Курский государственный университет. Орел, 2005. С. 3.

<sup>12</sup> URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Адеркас>

**Iarovaia T. Yu.**

*Voronezh State University, Russia / Sanya University, China*

**Berezhnykh E. Yu.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

#### LINGUISTIC CROSS-COUNTRY EXPERIMENT AS THE WAY OF LEXICAL GAPS' REVEALING IN RUSSIAN AND CHINESE ETHNIC MENTAL CONSCIOUSNESS

The article is devoted to the peculiarities of Russian realities' understanding by representatives of West and East culture. The strategy of the experiment allows to determine the similarities and differences focusing on the same facts of reality by representatives of different nations and to reveal gap effects in participants' ethnic mental consciousness. The object under study in the experiment is a piece of art by a famous Russian painter.

*Keywords:* culture-oriented linguistics; linguistic cross-country experiment; ethnic mental consciousness; linguistic worldview; Russia; China.



## НАПРАВЛЕНИЕ 6

# СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Современные толковые  
словари русского языка.

Нормативная квалификация лексики.

Специализированные  
словари русского языка в обучении РКИ.

Фразеологические словари,  
паремиологические справочники.

Словари крылатых слов и выражений.

Параметрическое описание русских имён  
собственных.

Живая русская речь  
в лексикографическом описании.

Словари русской народной лексики и фразеологии.


Идеографические словари: отражение  
в словарях русской языковой картины мира.

Компьютерная лексикография.

Прагматическая параметризация семантики  
лексики и фразеологии в компьютерном словаре.

Двуязычная (resp. полиязычная)  
и переводная лексикография.

Типология эквивалентов в двуязычном  
и многоязычном словаре.





**Анищенко Ольга Александровна,  
Жакупова Айгуль Досжановна,  
Фаткиева Гульнара Тагировна**

*Кокшетауский государственный университет  
им. Ш. Уалиханова, Казахстан*

olga\_alex62@mail.ru;  
aygul.zhakupova@yandex.kz; fatkieva\_2006@mail.ru

## **ЛЕКСИКОГРАФИЯ — ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДАННЫХ О МИРЕ**

В статье представлены лексикографические проекты преподавателей кафедры русской филологии и библиотечного дела КГУ им. Ш. Уалиханова. Созданные ими словари отражают развитие лексикографической теории и практики по нескольким направлениям: топонимическое описание региона; лексикографирование социолектов; отражение мотивационной рефлексии носителей двух языков. Статья знакомит с разноаспектной характеристикой словарного состава, раскрывает специфику представленных словарей, их теоретическую и практическую значимость.

*Ключевые слова:* лексикография; слово; представление о мире; словарная статья.

Лексикография как важная отрасль языкознания связана с основной языковой единицей — словом, и только при внимании к слову в разных его проявлениях и контекстах можно добиться представления о мире. «Творческая мысль учёного, — подчёркивает представитель Ларинской школы лексикографии Л. Я. Костючук, — всегда направлена на обнаружение необходимых явлений прежде всего той сферы, которая связана с номинацией»<sup>1</sup>.

Лексикография представляет слово в совокупности всех его свойств; анализ словарей позволяет получить объективное представление об организации лексикона человека, о совокупности знаний, хранящихся в его памяти. Рассуждая о том, что такое лексикография, А. С. Герд писал, что «это теория и практика представления данных о мире, выраженных в языке в форме, удобной для человека... это один из основных социально востребованных обществом направлений языкознания»<sup>2</sup>.

Данное направление языкознания получает развитие и в Кокшетауском государственном университете им. Ш. Уалиханова, на кафедре русской филологии. Одним из первых посвятил свои годы жизни составлению словаря доктор филологических наук, профессор Султаньяев, задумавший собрать топонимический материал — географические названия Кокшетауского региона — из многочисленных учебных, справочных, административно-территориальных источников. Совместно с профессором А. Абдирахмановым ему удалось составить ономастическую картотечную базу из двух тысяч топонимов, среди которых большую часть представляют наименования городов, деревень, сёл, названия районов, озер, рек, гор, холмов (*Иманбурлык, Зашиимский, Золотоноша,*

*Коксенгирсор, Краснокиевка, Железнодорожное, Зелёный Гай, Ивангород, Итемген, Имантау, Кантемировское, Каршыгашок и др.*). Одни наименования вышли из активного употребления, другие используются и в настоящее время.

**БЕРЕЗНЯКИ** / Березняки / — е.м., Тайынша, Ғ. Мүсірепов аудандары, СҚО. Орыс тіліндегі береза — *қайың* деген сөзінен қойылған атау<sup>3</sup>.

**ГРАЧЕВКА** / Грачевка / — с., Айыртау ауд., СҚО. Атаудың қойылуы туралы екі түрлі жорамал айтуға болады. I. Грачев деген адам фамилиясына байланысты қойылуы мүмкін. II. Бұл жерде ұзақ (кара) қарғаның / грач / көп болуына байланысты<sup>3</sup>.

**ЗАБОРОВКА** / Заборовка / — с., е.м., Зеренді ауд. Бұл орыстың *забор* / дуал, қоршау / деген сөзінен алынған. Мұндай дуалдар әдетте ағаштан жасалады. Орыс шаруалары өткен жылдарда қоныстанғанда, жергілікті халықтан қорғану үшін ағаштан дуал жасаған. Осы қоршаған деревняны *Заборовка* деп атап, атау содан қалып қоган. 1991 жылы байырғы атауы — Айдарлы — қайтарылып берілді. Қазір Айдарлы елді мекені<sup>3</sup>.

Словарь отражает способы номинации лексических единиц, историю их функционирования, особенности переосмысления (в частности, влияние имён и фамилий старожил местности), фонетические процессы, происходящие в топонимах под влиянием экстралингвистических условий, специфику их адаптации. Данный лексикографический проект отражает взаимодействие и взаимовлияние различных языков, связь лексикологии с социальной диалектологией.

Словарь много лет оставался в рукописном виде. В 2015 году он был издан. Сегодня результаты лексикографического труда О. Султаньяева и А. Абдирахманова продолжают традицию лексикографирования регионального топонимического материала и вносят вклад в развитие отечественной ономастики. Об этом и мечтал профессор О. А. Султаньяев, считавший, что история местности, края и в целом государства складывается из старинных исконных названий городов, сёл и рек. По его мнению, «изучение географических названий Казахстана должно быть посвящено, прежде всего, полному и углубленному исследованию топонимических регионов, чтобы потом на основе этих работ перейти к интегральным обобщениям»<sup>4</sup>.

«Словарь географических названий Кокшетауского региона» нацелен на решение актуальной задачи лингвистики изучить язык в тесной связи с окружающей действительностью, с человеком, его сознанием, его духовно-практической деятельностью.

В русле этого вызывает интерес и «Словарь русского школьного жаргона XIX века»<sup>5</sup> доктора филологических наук О. Анищенко, изданный в Москве в 2007 году и составленный на основе комплексного исследования лексико-фразеологической системы школьного жаргона на протяжении XIX — начала XXI веков.

В словаре дан фактический материал, в качестве которого выступает прежде всего собранный самим автором богатейший лексический

материал из текстов мемуарной и художественной литературы, исторических документов, текстов периодических изданий. Для выявления специфической лексики включены данные толковых словарей XIX века, а также изучены научные труды, посвящённые проблемам социальной обусловленности языка. Итогом обработки широкого круга источников стали более 1000 слов и выражений «школьного происхождения» (семинарского, гимназического, кадетского, юнкерского, институтского, училищного и т. д.).

«Словарь русского школьного жаргона XIX века» позволяет ответить на вопросы, связанные с природой молодёжного социолекта, историческими и социально-культурными условиями его зарождения, развития и функционирования. Тип учебного заведения (духовная семинария, кадетский корпус, институт благородных девиц, гимназия, лицей, университет), цель его создания, задачи преподавания, закрытый или открытый характер школы, ее атмосфера, нравственный дух, формы досуга — все это накладывало определенный отпечаток на воспитанников, влияло на особенности их речевого общения.

Представленная в словаре лексика и фразеология сопровождается пометами, указывающими на среду бытования (*рыдаляня* (гимназ.) — ‘кабинет директора’, *голубиная книга* (гимназ.) — ‘штрафной журнал’, *казенничать* (гимназ.) — ‘прогуливать уроки’, *скрижали Иуды* (семина.) — ‘журнал, где фиксировались нарушения дисциплины, слабое знание урока’, *выдрать на воздухах* (семина.) — ‘выпороть’, *бранд-фукс* (студенч.) — ‘студент второго семестра’ (от нем. Brander — горение), *комерж* (студенч.) — ‘пирушка’ (от нем. Commerce — обхождение, связь, знакомство). *рябец* (кадетск.) — ‘новичок, первокурсник’, *говорить от ветра главы своей* (семина.) — ‘сочинять’, (*парфетка* (институт.) — ‘прилежная’ (от фр. parfaite — совершенная), *амишка* (институт.) — ‘подружка’ (от фр. ami — друг), *бонсюжешка* (институт.) — ‘ученица хорошего поведения’ (от фр. bon sujets — достойный человек) и др.), и даёт возможность увидеть психолингвистические черты различных ученических корпораций XIX века, а также сложную систему взаимодействия субкультур, словообразовательные и семантические параллели. Языковые портреты носителей семинарского, кадетского, гимназического, институтского и других разновидностей школьного жаргона, безусловно, представляются актуальными для осмысления активных процессов, происходящих в русском языке наших дней. «Словарь русского школьного жаргона XIX века» способствует развитию диахронической социолингвистики, решению вопросов взаимодействия языка и общества, проблем, связанных с культурой и нормой речи.

Когнитивный аспект описания языковых единиц в словарях представлен в исследовании доктора филологических наук А. Жакуповой. Под её научным руководством издан «Мотивационно-сопоставительный

словарь наименований растений и птиц (на материале казахского и русского языков)»<sup>6</sup>, посвященный лексикографическому описанию доминирующих в сознании носителей казахского языка концептов на основе сопоставления их в с образами русской лингвокультуры. Уникальность данного словаря состоит в том, что весь языковой материал был собран автором в результате широкомасштабного психолингвистического эксперимента.

Лексикографическая параметризация более 200 мотивированных наименований птиц и растений казахского и русского языков позволяет в сопоставительном аспекте рассмотреть особенности языкового / метаязыкового сознания носителей языка, их языковую способность и языковую компетенцию. В Словаре в систематизированном виде представлены факты мотивационной рефлексии носителей казахского и русского языков как результат восприятия / осознания ими определенных лексем языка.

В отличие от ассоциативных словарей, «Мотивационно-сопоставительный словарь наименований растений и птиц (на материале казахского и русского языков)» отражает реакции респондентов в виде метатекста — «суждение говорящего о своем языке, зафиксированное в графической, аудио- или видеозаписи»<sup>7</sup>.

Прежде всего, Словарь, как подчёркивают его составители, «рассчитан на читателей-носителей русского языка, поскольку основной целью словаря является презентация национальных доминант казахского этноса в сопоставлении с русской лингвокультурой. Вместе с тем он рассчитан и на восприятие читателями-носителями казахского языка, поэтому метавысказывания информантов в данной зоне словарной статьи даются на их родном языке»<sup>6</sup>.

В Мотивационно-сопоставительном словаре наименований растений и птиц (на материале казахского и русского языков) показано, как слово воспринимается и осознается носителями сопоставляемых языков, насколько оно мотивировано.

Информанты с опорой на имеющиеся языковые знания не только соотносят лексические единицы между собой на основе их фонетического сходства и общности семантики, но и пытаются связать их с реальной действительностью.

К словарным статьям, посвященным наименованиям растений и птиц, для объективного представления о номинациях прилагаются фитонимические и ортонимические справки на казахском и русском языках. Для зрительного представления даны фотографии птиц и растений. Несомненно, это обогащает словарь, активизирует читательский интерес.

«Мотивационно-сопоставительный словарь наименований растений и птиц (на материале казахского и русского языков)» продолжает серию мотивационных словарей научной школы профессора кафедры русского языка Томского госуниверситета О. И. Блиновой. Двухязычный словарь,



созданный авторским коллективом Кокшетауского государственного университета им. Ш. Уалиханова, отражает этнокультурные представления казахской и русской лингвокультур. Его ценность обусловлена интересом современной лингвистики к проблеме отражения в языке национального менталитета и лингвистического моделирования различных национальных языковых и дискурсивных картин мира.

Таким образом, представленные словари отражают направления развития современной лексикографической теории и практики, пути разноаспектной характеристики словарного состава: лексикографирование и фразеографирование топонимического материала, диалектного материала и языка субкультуры, сопоставительно-мотивологический аспект. Словари различаются по объёму и характеру содержащихся в них сведений о слове, по направленности на адресата, однако в совокупности они демонстрируют разнообразные направления деятельности преподавателей кафедры русской филологии КГУ им. Ш. Уалиханова, являются базой для научного изучения словарного состава русского и казахского языков, раскрывают возможности использования словарей в сфере образования.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Костючук Л. Я. Многоаспектные лингвистические исследования и лексикографическая практика (диахронный и синхронный аспекты) // Проблемы истории, филологии, культуры. Москва — Магнитогорск — Новосибирск, 2011. № 3 (25). С. 25.

<sup>2</sup> Герд А. С. Существует ли общая теория лексикографии как предмет языкознания? // Межкафедральный словарный кабинет имени проф. Б. А. Ларина: сб. ст. СПб.: Филол. ф-т. СПбГУ, 2010. С. 153.

<sup>3</sup> Әбдірахманов А., Сұлтаньяев О. Көкшетау өңірінің жер-су атаулар сөздігі (Словарь географических названий Кокшетауского региона). Кокшетау, 2015. С. 93.

<sup>4</sup> Сұлтаньяев О. Казахская ономастика. Кокшетау, 1998. С. 6.

<sup>5</sup> Анищенко О. Словарь русского школьного жаргона XIX века. М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2007. 368 с.

<sup>6</sup> Мотивационно-сопоставительный словарь наименований растений и птиц (на материале казахского и русского языков) / под ред. А. Д. Жакуповой. Кокшетау: Изд-во «Келешек-2030», 2013. 258 с.

<sup>7</sup> Ростова А. Н. Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале говоров Сибири). Томск: Изд-во Том.ун-та, 2000. 193 с.

Anishchenko O. A., Zhakupova A. D., Fatkueva G. T.

Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kazakhstan

#### LEXICOGRAPHY AS THEORY AND PRACTICE OF WORLD DATA PRESENTATION

The article deals with lexicographic projects of different authors, and argues that the dictionaries created by them reflect development of the lexicographic theory and practice in several directions: homonymic description of the region; lexicography of social words; reflection of a motivational reflection of native speakers of two languages. The article presents the different characteristic of dictionary structure, discloses specifics of the presented dictionaries, their theoretical and practical importance.

*Keywords:* lexicography; word; idea of the world; dictionary entry.

## НЕОЛОГИЗМЫ В ДВУЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЯХ

На основе двух русско-немецких словарей, изданных под редакцией автора, затрагивается трактовка неологизмов в двуязычных словарях, общих и неологических. В центре внимания находятся функции словарей неологизмов и отбор неологизмов для большого переводного словаря.

*Ключевые слова:* неологизм; типология словарей; словарь двуязычный; словарь неологизмов.

Цель данной статьи — определить место словарей неологизмов в типологии двуязычных словарей и показать специфику трактовки неологизмов в двуязычных словарях, общих и неологических. Авторское руководство двумя коллективными словарными проектами (Русско-немецкий словарь неологизмов, далее — РНС-НСЗ<sup>1</sup>, и большой Русско-немецкий словарь, далее — РНС<sup>2</sup>) послужило отправной точкой для темы нижеследующих рассуждений. В первом проекте, РНС-НСЗ, были собраны русские наименования, которые появились в русском литературном языке с середины 1980-х по 2002 г., а также актуализированная и реактивизированная лексика (всего около 10 тыс. заголовочных слов, за исключением окказионализмов). Второй проект, многотомный РНС, издаваемый с 2003 г. при Майнцской Академии наук и литературы, предназначен преимущественно для рецептивной языковой деятельности немецкоязычных пользователей (филологов, переводчиков, а также других читателей русской оригинальной литературы), он должен помочь им в раскрытии русскоязычных текстов всех жанров, от классической русской литературы XIX века до наших дней.

### 1. Место двуязычных словарей неологизмов в словарной типологии.

Исходным положением данной статьи служит типология лингвистических словарей, предполагающая их основное деление на общие и специализированные. Под *общими* словарями подразумеваются семасиологические словари, ориентированные, как правило, на национальный язык и его ядро — литературный (стандартный) язык. *Специализированные* же словари характеризуются по определённому *доминирующему признаку*: 1) словари, соответствующие запросам конкретной *группы пользователей*; 2) словари, описывающие избранную *языковую разновидность* (напр., словари диалектов, социолектов, идиолектов); 3) словари, ориентированные на установленный *тип заголовочной единицы (ЗЕ)*; 4) словари, предлагающие определённый *тип информации* об отдельных ЗЕ<sup>3</sup>.

Данная типология основана на оппозициях структурных и функциональных признаков словарей, т. е., в зависимости от критериев один и тот же словарь может принадлежать к некоторым типам. Указанная типология может применяться и к *двуязычным* словарям. При этом в типологии специализированных двуязычных словарей можно выявить «пустые клетки», которые требуют объяснения. Некоторые типы вообще не представлены по вполне объяснимым причинам: Так, переводных словарей авторской лексики принципиально не может быть в связи со спецификой художественного перевода нового слова (за исключением авторских неологизмов по происхождению, которые уже стали «крылатыми словами»).

Для определенной языковой пары можно обнаружить подтипы специализированной двуязычной лексикографии, аналогичные одноязычной. Так, в пользовательском обиходе имеются русско-немецкие словари, ЗЕ которых ограничены по критерию *языковой разновидности* — это словари социолектов<sup>4</sup>. Востребованными, но пока не реализованными являются русско-немецкие словари, выделяемые по критерию *группы пользователей*: напр., современные учебные словари и словари — минимумы. По критерию *типа заголовочной единицы* различаются словари, отбор словника которых ограничен прагматически, семантически или формально. Само собой разумеется, что *формальный* признак в сфере двуязычной лексикографии релевантен только для словарей ложных друзей переводчика и языковых параллелей<sup>5</sup>. На *семантически* ограниченном отборе ЗЕ основываются одноязычные словари семантических полей (подобные русско-немецкие словари пока не обнаружены). К этому подтипу примыкают словари, созданные на ономаσιологической основе, как, напр., Немецко-русский картинный словарь<sup>6</sup>. К двуязычным словарям, отбор ЗЕ которых ограничен *прагматически* (в отличие от семантического или формального ограничения отбора ЗЕ), можно отнести двуязычные словари *неологизмов*.

Несмотря на то, что названные типы двуязычных специализированных словарей различаются типом информации об отдельных ЗЕ, их все — как и общие словари — объединяет *доминирующий* тип информации: это сведения об отношениях *межъязыковой эквивалентности*. За исключением некоторых из вышеупомянутых словарей ложных друзей переводчика и языковых параллелей, двуязычные словари являются *переводными*.

**2. Функции словарей неологизмов.** Авторы словарей неологизмов исходят зачастую из различных *определений неологизма*, что существенно отражается на отборе словника. Основатель неографии русского языка Н. З. Котелова в своём первоначальном, *широком* определении неологизмов опиралась на хронологические рамки их происхождения и их функционирование как номинативных единиц. При этом она учи-

тивала *все* способы номинации, раскрывающиеся в динамической синхронии<sup>7</sup>. Критериями более *узкого* понимания неологизма являются его фиксированность во времени и *узואальное* существование в определенной языковой разновидности. (Исключаются окказионализмы.)

Словари неологизмов предназначены фиксировать языковые концепты определенного конкретно-исторического периода. В этом аспекте некоторые словари охватывают не только неологизмы в вышеназванном понимании, а также случаи *реактивизации* и *актуализации* лексики (напр., ТСРЯ по ред. Г. Н. Скляревской)<sup>8</sup>. Кроме того, в словари могут включаться новообразования, обозначающие *индивидуальные концепты*, которые могут оказаться общественно релевантными и в связи с этим имеют шанс к узואлизации. Так, словник РНС-НСЗ содержит и индивидуальные новообразования, которые обозначают актуальные в данный период политические, экономические, научные и др. общественные явления и концепты, например, такие «крылатые слова» как известное определение философа-писателя А. Зиновьева *катастрофка*. Отбор словника в РНС-НСЗ отражает события и тенденции — материальные и духовные — времени перестройки и перехода России к свободному рынку. Разумеется, не вся новая лексика узואлизируется, а некоторые заголовочные слова в РНС-НСЗ можно рассматривать уже в качестве историзмов, поскольку они обозначают временные явления перестройки, напр., *антиперестройщик*, *ваучеризация*, *волчеризация*, *выборос*, *нино-андреевщина*.

*Нормативные* словари неологизмов устанавливают и кодифицируют нормы употребления заголовочных слов, они называют только узкий круг допустимых формальных вариантов или вообще их не фиксируют; в особой мере это касается заимствований<sup>9</sup>. Таким нормативным для русского языка словарем неологизмов является «Словарь новых слов русского языка»<sup>10</sup>. Другие неографические издания, появившиеся в России, носят *ненормативный* характер. Русско-немецкий РНС-НСЗ, как рецептивный словарь для немецкого пользователя, также не преследовал нормативных целей, он скорее выполнил функцию иллюстрации конкретной эпохи.

Одноязычные словари русских неологизмов, а по их образцу и РНС-НСЗ отражают способы номинации, словообразовательные способы и типы, продуктивные в определенный период. Тем самым они свидетельствуют о динамике системы номинации и являются вторичными источниками для лингвистических исследований.

Наконец, главная функция неологических изданий — одноязычные словари неологизмов *разъясняют* для пользователей новые слова и значения, а двуязычные словари предоставляют *эквиваленты* на языке-цели.

**3. Отбор неологизмов в общих двуязычных словарях.** Неологизмы определенного периода могут включаться в словари других типов — об-

щие и специализированные — по мере их узуализации в литературном языке или в данной языковой разновидности, напр., в социолекте. При этом интерес представляет не неологический характер наименования, а его место и характеристика в лексической системе; в общем словаре раскрываются парадигматические отношения данного слова или значения в лексике, по крайней мере, соотношения нового значения с другими значениями многозначного слова и омонимические отношения слова).

При включении неологизма в словник общего двуязычного словаря *малого или среднего объема* учитываются те же критерии, что и при составлении одноязычных словарей: На первом месте стоит прагматическая релевантность данного неологизма. Она высокая у неологизмов, закрывающих номинативную лауну; к таковым относятся наименования новых артефактов, например, в русско-немецком словаре среднего объема Langenscheidt Handwörterbuch Russisch<sup>11</sup>: *автодозвон, автоответчик, дайвинг, диджей, домофон, мобильный телефон, мобильник* (с пометой «разговорное»), *пиар, пиарщик*, а также новые и реактивизированные наименования реалий, ср. известные примеры как *гимназия, Дума, мэр*. При этом нужен отбор из ряда синонимов: Так, в том же словаре отсутствуют неологизмы *диск-жокей, дискотетчик, мобила* («сниженное»)<sup>12</sup>.

Вышеназванные критерии являются решающими и при отборе неологизмов для такого общего двуязычного словаря, как уже упомянутого РНС (около 230 тысяч заголовочных слов). При оценке степени узуализации неологизмов определенного периода авторы РНС опираются на поиски в электронных корпусах и поисковых машинах и, конечно, на одноязычные словари русского языка и компетенцию их составителей. Словник РНС регулярно пополнялся наименованиями из новых изданий, как из РОС под редакцией Лопатина и Ивановой<sup>13</sup>, так и из изданий новой лексики ИЛИ РАН (бюллетеней «Новое в русской лексике» и словарей неологизмов целого десятилетия, особенно НСЗ-90<sup>14</sup>). При этом принципы отбора неологизмов для РНС остаются проблемным вопросом.

Помимо уже названных критериев, показателем для возможного включения определенного неологизма в словник РНС является его *словообразовательная активность*, в ситуации, когда большое количество производных единиц (ещё) не зафиксировано в одноязычных словарях, но уже употребляется в текстах. Авторы РНС придерживаются принципа отбора целых словообразовательных гнезд, в которые входят и устаревшие слова, и неологизмы. Напр., из гнезда слов с корнем *растряс-* — *растрясать, растрясти, растряска* — вошло слово *растрясение* из словаря Даля и новое слово *растрясной* с пометой «специальное».

Важное место в словнике РНС занимают широко распространенные слова из социолектов, в частности, наркожаргона, напр., *кайфовать, кайфануть, кайфовальщик, кайфовальщица, кайфолом, кайфоломщик,*

кайфоломка, кайфуха и т. д. Высокую словообразовательную активность на почве русского языка проявляют, в частности, заимствования из английского языка, ср., напр., с компонентом *пиар*: *пиар-агент*, *пиар-агентство* (всего 13 сложных слов), *пиаризация*, *пиарить*, *пиариться*, *пиарный*, *пиаровец*, *пиаровский*, *пиарский* (разг.), *пиарщик*, *пиарщица*<sup>15</sup>. На основе одноязычных неологических словарей, в словнике РНС пополнены словообразовательные ряды с префиксами и первыми компонентами сложных слов, таких как *ультра*–: *ультракомпьютер*, *ультрамарафон*, *ультраприватизатор*..., или *фанк*– (англ. funk–): *фанк-группа*, *фанк-джаз*, *фанк-коллектив*.

В отличие от словарей малого и среднего объема, РНС содержит и неологизмы, конкурирующие с уже имеющимися наименованиями или представляющие новые концепты. Большой двуязычный словарь целесообразно включает новые слова и значения, которые «трудно перевести» на язык-цель, а также такие неологизмы, которые являются значимыми для общественной жизни и культурной памяти языкового сообщества входного — в данном случае, русского — языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> РНС-НСЗ: Улуканов И., Хебекер Х., Беленчиков В., Беленчикова Р. Русско-немецкий словарь новых слов и значений / под ред. Р. Беленчиковой, И. Улуканова. М.: Азбуковник, 2007. 667 с.

<sup>2</sup> РНС: *Belentschikow R.* (ed.) Russisch-Deutsches Wörterbuch. Im Auftrag der Akademie der Wissenschaften und der Literatur Mainz. Wiesbaden: Harrassowitz, 2003–2013. Bde. 1–11: А — ПЯЧЕНИЕ (продолжается).

<sup>3</sup> *Engelberg S., Lemnitzer L.* Lexikographie und Wörterbuchbenutzung. 4., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2009. P. 21–23.

<sup>4</sup> *Mokienko V., Walter H.* Russisch-Deutsches Jargon-Wörterbuch. Frankfurt am Main et al.: Lang, 2001. 579 p.

<sup>5</sup> Например: *Дубичинский В., Роутер Т.* Русско-немецкий словарь лексических параллелей. Около 1750 словарных статей. М.: ЭЛПИС, 2011. 304 с.

<sup>6</sup> *Bildwörterbuch Deutsch und Russisch mit alphabetischen Indizes.* Moskau: Living Language Ltd., 2004. 716 p.

<sup>7</sup> Ср.: *Котелова Н. З.* Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов. // Новые слова и словари новых слов / отв. ред. Н. З. Котелова. Ленинград: Наука, 1978. С. 22. Ср. также: *Буцева Т. Н.* Сегодня и завтра академической неологии // Неология и неология: современное состояние и перспективы / отв. ред. Т. Н. Буцева. СПб.: Нестор-История, 2016. С. 16 и след.

<sup>8</sup> ТСРЯ: Толковый словарь русского языка начала XXI века: Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Складневской. М.: ЭКСМО, 2006. Ср. также РНС-НСЗ.

<sup>9</sup> Ср. об этом подробнее: *Колковская С., Благоева Д.* Аспекты нормативной деятельности при лексикографическом описании новых слов. // Неология и неология: современное состояние и перспективы / отв. ред. Т. Н. Буцева. СПб.: Нестор-История, 2016. С. 92–96.

<sup>10</sup> Словарь новых слов русского языка (середина 50-х — середина 80-х годов) / под ред. Н. З. Котеловой. СПб.: Дмитрий Буланин, 1995.

<sup>11</sup> *Langenscheidt Handwörterbuch Russisch. Russisch-Deutsch. Deutsch-Russisch. Völlige Neubearbeitung.* Begründet von Edmund Daum u. Werner Schenk. Berlin u. München: Langenscheidt, 2009. 1393 p.

<sup>12</sup> РОС: Русский орфографический словарь: около 200 000 слов / под ред. В. В. Лопатина, О. Е. Ивановой. Изд. 4-е, испр. и доп. М., 2016.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> НСЗ-90: Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: В 3 т. / под ред. Т. Н. Буцевой (отв. ред.) и Е. А. Левашова. СПб.: Дмитрий Буланин, 2009–2014.

<sup>15</sup> РНС. Указ. соч. Т. 8. С. 243–244.

**Belentschikow R.**

*Otto von Guericke University, Germany*

## **NEOLOGISMS IN BILINGUAL DICTIONARIES**

The paper discusses the treatment of neologisms in bilingual general and neological dictionaries, using the examples of two Russian-German Dictionaries, edited by the author. The focus is on the functions of neological dictionaries and on the role of neologisms for the lemma selection in a big bilingual general dictionary.

*Keywords:* neologism; typology of dictionaries; bilingual dictionary; neologism dictionary.



## ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ: СИСТЕМА СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ

В статье рассматривается система основных структурных элементов, используемых в процессе конструирования лексикографических произведений, которая состоит из трех групп — общие универсальные (константные) структурные элементы, частные универсальные (константные) и уникальные. Предлагается краткая характеристика каждой группы и делается попытка проследить зависимость выбора и использования таких элементов в конструкции словаря от его типологической и жанровой принадлежности.

*Ключевые слова:* лексикографическое конструирование; универсальные и уникальные структурные элементы.

Что такое лексикографическое конструирование? Самый прогнозируемый ответ на этот вопрос (среди лексикографов) — это, скорее всего, деятельность по проектированию конструкции словаря, а именно разработка его композиции, рациональное расположение его элементов, максимальное приспособление его содержания к потребностям адресата и поиск способов увеличения его информативности и удобства пользования. Иначе говоря, этот ответ по большей части касается практической ипостаси создания словаря. Менее очевиден другой возможный ответ: лексикографическое конструирование — раздел теории лексикографии, который обобщает опыт прикладной лексикографической деятельности, предлагает систему понятий и конструктивных элементов, используемых в данной области лексикографического знания. Таким образом, лексикографическое конструирование находится на стыке двух составляющих лексикографии как раздела языкознания — собственно теоретического и прикладного (словарного дела), является их связующим звеном.

Понятия и конструктивные элементы, используемые в лексикографическом конструировании, в массе своей известны и определены. Это, к примеру, макро- и микрокомпозиция словаря, словник, вход в словарь, словарная статья, заголовочное (заглавное, черное) слово, зона словарной статьи, отдельные зональные параметры словарной статьи (грамматическая характеристика, толкование, зона фразеологии, зона многозначности, зона иллюстративных предложений и речений, зона словообразовательных связей, зона этимологических справок и т. д.), пометы, принятые сокращения и условные знаки и т. п. Известны и их функции в рамках словаря в целом или в пределах словарной статьи. Однако не определены и не «прописаны» их характеристики с точки зрения функционирования в словарях разных типов и жанров. Рассма-

тривая их в этом аспекте, можно выделить отдельные группы структурных элементов словаря. Назовем некоторые из них.

Во-первых, это общие универсальные (или константные) элементы структуры словаря (словарной статьи). Под общими универсальными элементами структуры понимаем такие, которые входят в конструкцию практически любого (вне зависимости от типа и жанра) словаря. Среди них выделяются макроструктурные элементы — а) вводная часть, содержащая инструкцию по пользованию словарем, б) список принятых в словаре сокращений и условных знаков, в) необходимые приложения (алфавит, таблицы и пр.); в) собственно словарный текст (совокупность словарных статей); г) система отсылок; д) вход в словарь (как известно, входов в словарь может быть несколько, но в данном случае имеется в виду вход вообще — как некий элемент конструкции словаря); е) список источников (словарей и теоретических работ), которые были использованы при написании словаря (к сожалению, они указываются далеко не всегда, хотя их наличие свидетельствует о добросовестности авторов, а также позволяет оценить степень научности и оригинальности словаря). В состав общих универсальных микроструктурных элементов включаются а) заголовочное слово, б) словарная статья как обобщенное целое, поскольку состав и строение словарной статьи варьируют в зависимости от типа, жанра и назначения словаря).

Доказательством тому, что перечисленные выше конструктивные элементы являются универсальными, служит их наличие в таких разных словарях, как «Лексическая основа русского языка»<sup>1</sup> (учебный словарь демонстрирующего типа, т. е. без объяснительной (толковательной) части при заголовочных словах; особенностью словаря является наличие трех входов в словарь — через алфавитную, идеографическую части и через общий индекс слов и выражений); «Словообразовательный словарь русского языка» А. Н. Тихонова<sup>2</sup> (словарь демонстрирующего типа, нелексикологический, т. е. в нем описание лексических единиц производится не с точки зрения их свойств и положения в лексической системе, а с ориентацией на другой уровень языка; входов в словарь — два: через словарную статью и через алфавитный индекс всех имеющихся в словаре слов); «Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов»<sup>3</sup> (словарь объяснительного типа, т. е. — здесь — с толкованиями при каждой заголовочной единице; отсутствие указаний на источники компенсируется тем, что указанный словарь создан на основе словаря С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, что отмечено в предисловии, т. е. источник данного лексикографического произведения более чем авторитетен).

Вторым крупным подразделением комплекса структурных элементов являются частные универсальные (константные) элементы — они характерны не для всех, а только для части словарей, обычно определен-

ного типа, обусловлены характером описываемого в словаре материала, а также — достаточно часто — адресацией словаря, как правило, если она четко осознается авторами. В свою очередь такие элементы подразделяются на автономные и несвободные. Статусом автономности обладают частные элементы, свойственные лексикографическим произведениям любого типа и / или жанра. Соответственно несвободными частными элементами являются такие, которые участвуют в конструировании словарей определенного типа и / или жанра.

К автономным частным структурным элементам макроструктурного плана можно отнести вступительную статью, посвященную лингвистическому осмыслению и теоретическому обоснованию лексикографического описания единиц, включенных в словарь. Включение / невключение в словарь теоретической статьи обуславливается скорее тем, для какого пользователя авторы предназначают свое произведение, на какую аудиторию оно рассчитано: если имеется в виду профессиональная и в том числе академическая аудитория (лингвисты, преподаватели, студенты и др.), то можно не сомневаться, что теоретическое вступление в словаре будет (см., например, уже упомянутый «Словообразовательный словарь» А. Н. Тихонова или «Новый объяснительный словарь синонимов русского языка»<sup>4</sup>, содержащий подробное разъяснение терминологии, используемой в словаре, и попутное изложение теоретических постулатов, реализуемых в словарном описании). Если же, напротив, предполагается, что адресата интересует исключительно практическая сторона вопроса или в изложении теории нет надобности в силу ее общеизвестности, то изложение сугубо теоретических вопросов из словаря исключается или же сводится к минимуму, причем второй вариант встречается значительно чаще. Таков, например, «Школьный словообразовательный словарь русского языка» А. Н. Тихонова<sup>5</sup>, теоретическая часть которого очень кратка и проста, поскольку ориентирована на школьников и ограничивается школьной программой.

Другой автономной частной константой уже на уровне микроструктуры является иллюстративная зона словарной статьи (иллюстративные предложения и частично примеры-речения), однако ее функциональный вес заметно различается в словарях разных типов: в объяснительном словаре в отношении представления семантики иллюстративная часть не является центральной, она лишь находится в тесной связке с объяснительной частью, демонстрируя реализацию семантики заголовочной единицы в речи и расширяя представление о ней; в демонстрирующем же словаре предложения и словосочетания играют главную роль в экспликации лексического значения (см. «Лексическую основу русского языка», идеографические и тематические словари).

Очевидно, таким же качеством автономности обладает и грамматическая характеристика заголовочного слова (в микроструктурном аспекте),

поскольку необходимость в указании грамматических особенностей заголовочного слова может возникнуть в любом словаре, как в толковом, так и, например, в тематическом: только причины включения в словарную статью такого рода элементов могут быть различными — например, простое классифицирующее описание этой стороны заголовочного слова (как в лингвоцентрических толковых словарях) или описание, поддерживающее речепроизводство (как в антропоцентрических активных словарях).

Что касается несвободных частных константных элементов словаря, то в ядерной своей части они достаточно строго разделяются на группы в зависимости от типа и жанра словаря.

К типологически обусловленным несвободным элементам объяснительных словарей относятся, что вполне естественно, семантизирующие отрезки разной природы, главные инструменты семантизации заголовочных единиц, как то: а) толкование (в первую очередь), б) изъяснение (принадлежность лингвострановедческих словарей), в) комментариев (паремиологические, этимологические и др. словари) и под.

К типологически обусловленным элементам лексикологических демонстрирующих словарей относятся те, которые являются ключевыми для показа заявленных жанром словаря свойств. Ими могут быть, например, составные единицы лексической системы (синонимические ряды, антонимические пары, омонимические цепочки и т. д.) или речевые семантизирующие отрезки (как, например, в «Лексической основе русского языка», алфавитная и частично идеографическая части).

Третий тип конструктивных словарных элементов — элементы уникальные, т. е. такие, которые были изобретены специально для одного словаря или используются в лексикографическом конструировании достаточно редко. Удачное использование уникального элемента — основание для того, чтобы в дальнейшем он изменил свой статус на константный. Как абсолютно уникальные можно квалифицировать такие элементы, как, например, зоны неточных аналогов и неточных антонимов, зоны библиографии в «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка». Относительно уникальной является зона словообразовательной деривации в словаре Ожегова—Шведовой. Этот элемент стал относительно уникальным (по крайней мере для русской лексикографии), когда его, существенно доработав и расширив, использовали в «Большом универсальном словаре русского языка»<sup>6</sup>; частично, в достаточно урезанном виде и наряду с семантической деривацией словообразовательная деривация образует отдельную параметрическую зону в упоминавшемся выше синонимическом словаре.

Разумеется, перечисленные и кратко охарактеризованные конструктивные элементы словаря, далеко не исчерпывают весь список «деталей», находящихся в распоряжении лексикографа. Очевидно, что таких элементов значительно больше, многие из них способны проявлять свой-

ства многофункциональности (например, синоним или антоним, введенный через точку с запятой в толкование, входя в конструкцию словаря как семантизирующий элемент, еще и указывает на парадигматические связи заголовочной единицы, т. е. может рассматриваться как систематизирующий). Можно предположить, что структурные элементы, с помощью которых производится лексикографическое конструирование, внутри каждого подразделения (прежде всего в первых двух) выстраиваются по полювому принципу — есть ядерные (иначе говоря, практически обязательные) структуры, а есть периферийные (необязательные). Место структурного элемента в поле не является фиксированным: создание словарей — процесс творческий, и не исключена ситуация, когда периферийные элементы станут очень важными и переместятся в разряд центральных (например, элементы визуализации, периферийные для большинства словарей, для картинных словарей — безусловно ядерные).

Таким образом, каждый словарь с точки зрения его лексикографической конструкции представляет собой систематизированный набор определенных структурных элементов. Очевидно, что наличие / отсутствие какого-либо структурного элемента (структурных элементов) может служить для объективной квалификации любого словарного произведения с точки зрения его принадлежности к определенному типу и жанру. Наличие же каких-либо структурных новаций, их количество и степень встроенности в словарь будет свидетельствовать об уровне новизны того или иного словаря. Необходимо отметить, что коллекция структурных элементов — лишь одна из сторон типологической или жанровой характеристики словаря.

Помимо отбора (подчеркнем сознательного отбора) конструктивных элементов очень важной частью процесса лексикографического конструирования является взаимное расположение структурных элементов, их «подгонка» друг к другу, а также формальная и содержательная коррекция, в основе которой лежит представление об адресате словаря и сформированный перечень пользовательских запросов. Однако этот этап словарной работы требует отдельного обсуждения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Морковкин В. В., Бёме Н. О., Дорогонова И. А. и др. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / под ред. В. В. Морковкина. М.: Рус. яз., 1984. 1168 с.

<sup>2</sup> Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. М.: Рус. яз., 1985. Т. 1. 856 с. Т. 2. 886 с.

<sup>3</sup> Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2008. 1175 с.

<sup>4</sup> Апресян В. Ю., Апресян Ю. Д., Бабаева Е. Э. и др. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. 2 изд., испр. и доп. М.; Вена: Языки славянской культуры, 2004. 1488 с.

<sup>5</sup> Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка: Пособие для учащихся. 2 изд., перераб. М.: Просвещение, 1991. 576 с.

<sup>6</sup> Морковкин В. В., Богачева Г. Ф., Луцкая Н. М. Большой универсальный словарь русского языка / под ред. проф. В. В. Морковкина. М: Словари XXI века; АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2016. 1456 с.

**Bogacheva G. F.**

*Pushkin State Russian Language Institute, Russia*

#### **LEXICOGRAPHIC DESIGN: SYSTEM OF STRUCTURAL ELEMENTS**

The article discusses the system of basic structural elements used in the process of constructing dictionaries, which consists of three groups: general universal (or constant) structural elements, particular universal (or constant), and unique. A brief description of each group is proposed and an attempt is made to trace the dependence of the choice and use of such elements in the design of the dictionary on its typological and genre features.

*Keywords:* lexicographic design; universal and unique structural elements.

Вальтер Харри

ун-т. г. Грайфсвальд, Германия

walter@uni-greifswald.de

Мокиенко Валерий Михайлович

Санкт-Петербургский государственный университет

mokienko40@mail.ru

## НОВЫЕ И СТАРЫЕ РЕАЛИИ В НОВОЙ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В отличие от лексической неологики *фразеологические неологизмы* служат не обозначением новых явлений действительности, а их оценочной характеристикой. *Фразеологические неологизмы* — это не зарегистрированные толковыми словарями современных литературных языков устойчивые экспрессивные обороты, которые либо созданы заново, либо актуализированы в новых социальных условиях, либо образованы трансформацией известных прежде паремий, крылатых слов и фразем, а также сочетания, заимствованные из других языков. Ономаσιологической доминантой фразеологических неологизмов является *антропоцентризм*, почти тотальная нацеленность на характеристику человека и различных сфер его деятельности. В докладе демонстрируются конкретные фразеологические материалы.

*Ключевые слова:* фразеологическая неологика; источники новых фраз; специфический характер; лексикографическая обработка.

Динамические процессы послевоенного и постперестроечного периода оставили глубокий след в языках Европы, в том числе и в русском. Интенсивность и экстенсивность распространения фразеологических инноваций и специфика фразеологии как особого языкового уровня, отличающегося антропоцентричностью и особой квотой экспрессивности, требует их основательного лингвистического исследования. Среди комплекса проблем, возникающих при этом, доминантными являются поиски объективных и адекватных методов фронтального изучения фразеологических неологизмов. Возникает вопрос: Что является в неологизмах собственно новым и что они унаследовали, несколько модифицировав, из старого?

Как показывает опыт синтетического описания так называемых «новых явлений» в русском языке, общими могут быть названы лишь некоторые *тенденции*, — напр., демократизация нормы, на которую языковые элементы разного уровня реагируют по-разному. Лексика, фразеология и отчасти словообразование становятся основными репрезентантами процессов неологизации, фонетика же, морфология и синтаксис в основном лишь реагируют на общее «расшатывание нормы», интенсифицируя те или иные признаки, которые в языковой системе уже существовали.



Для адекватного изучения фразеологической неологии необходима как основательная материальная база, так и диалектическое понимание объёма и сущности последней. Ведь теоретически даже основное понятие *неологизма* и соответствующего термина постоянно оспаривается, меняется и корректируется, что отражается как на объёме, так и на качестве соответствующего материала и его обработки.

Лингвистические словари в этом отношении более едины, чем исследователи неологии. Типично определение в «Словаре лингвистических терминов» Ж. Марузо: «Неологизм (фр. *néologisme*, нем. *Neologismus*, *Neubildung*, англ. *neologism*, исп. *neologismo*) — «новая форма или выражение (греч. *neologismos*), созданное либо совсем заново, ... либо путем искажения..., либо морфологическим путем: словопроизводство, словосложение, аналогия, заимствование и т. п.»<sup>1</sup>.

Параллельно с формулировкой дефиниции в разных лингвистических справочниках выделяются различные доминантные признаки неологизмов. На первый план дефиниции неологизма часто выдвигается экстралингвистическая необходимость обозначать соответствующими словами и словосочетаниями новое понятие<sup>2</sup>. Фундаментальный словарь Т. Левандовского, подчёркивая, что *неологизм* (*Neubildung, Wortneuschöpfung*) — это новое слово или выражение, которые «ещё не полностью получили права гражданства в разговорной речи», называет не только экстралингвистические причины появления неологизмов в языковой системе (напр., технические, культурные, политические изменения), но и собственно языковые — принцип языковой экономии, стремление к семантической ясности, стилистические факторы<sup>3</sup>. Давно изданный, но всё ещё авторитетный русский лингвистический справочник — словарь О. С. Ахмановой даже выделяет по экстралингвистическим и собственно языковым признакам два значения для термина *неологизм*: «слово или оборот, созданные (возникшие) для обозначения нового (прежде неизвестного) предмета или для выражения нового понятия» и «новое слово или выражение, не получившее прав гражданства в общенародном языке и потому воспринимающееся как принадлежащее к особому, нередко сниженному стилю речи»<sup>4</sup>.

Некоторые терминологические справочники отмечают как противопоставленность, так и взаимообусловленность терминов *неологизм* и *архаизм*, приводя тем самым водораздел между «Старым» и «Новым». «Объектом синхронической лингвистики являются не те явления, которые воспринимаются коллективом говорящих как одновременные, а те, которые воспринимаются этим коллективом одновременно, то есть составляют в данный момент содержание его языкового сознания, — отмечают последователи пражской лингвистической школы. — В сознании говорящих одни из этих явлений могут прочно ассоциироваться с настоящим, другие... — относиться к прошлому или же тяготеть к буду-

щему»<sup>5</sup>. Д. Э. Розенталь и М. А. Теленкова также обращают внимание на хронологическую зависимость этих единиц, замечая, что некоторые неологизмы советской эпохи переходят в разряд устаревших слов<sup>6</sup>.

Фундаментальная энциклопедия «Русский язык» под ред. Ю. Н. Караулова даёт, пожалуй, самое диалектичное определение неологизма: «*Неологизмы* — слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определённый период в каком-либо языке или использованные один раз (окказионализмы) в каком-либо тексте или акте речи. Принадлежность слов к неологизмам (напр., *приватизация, чёрный ящик, луноход*) является свойством относительным и историчным»<sup>7</sup>. Характерно, что в этом комплексном определении неологизма, автором которого является Н. З. Котелова, есть определённый отход от принципа, сформулированного тем же автором в предисловиях к выпускам серии русской неологике под её редакцией. «Определения неологизма по денотативному признаку (как обозначающих новые реалии) или стилистическому (сопровождающихся эффектом новизны) не охватывают всех неологизмов, — пишет известный специалист по неологике в энциклопедическом словаре, — а определение неологизмов как *слов, отсутствующих в словарях не опирается на присущие неологизмам особенности*» (курсив наш. — Х. В. и В. М.)<sup>8</sup>. Известно, что ранее Н. З. Котеловой и группой её сотрудников и последователей термин *неологизм* определялся именно прагматически. Для русской неологической лексикографии, организованной на основе концепции Ю. С. Сорокина и Н. З. Котеловой, давно уже характерен чисто прагматический подход: слово или фразеологическая единица (ФЕ), не зарегистрированное в предыдущих словарях (особенно толковых), считается новым<sup>9</sup>.

Именно такое диалектическое понимание неологизмов как особой категории лексики и фразеологии, маркированных конкретным хронологическим периодом, стало основой отбора словника трёхтомного словаря «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века»<sup>10</sup>. В кратком, но насыщенном информацией «Введении» (1, 3–6) его редакторы Е. А. Левашов и Т. Н. Буцева сообщают читателю о том, чем рецензируемый трёхтомник отличается от предшествующих изданий русской неологике. Естественно, что его основные принципы, структура и лексикографические параметры во многом следуют в русле предыдущих трёх «десятилетников», охватывающих неологизмы 60-х, 70-х и 80-х годов прошлого века. Уже в самом названии подчёркивается такая преемственность. В то же время трёхтомник отличается от предшествующих изданий русской неологике. Хотя его картотека первоначально создавалась и обрабатывалась добрым старым «ручным» способом, охватывая выборку в основном из газетной периодики, в ходе работы над ним параллельно с 2004 года осуществляется компьютеризация Группы словарей новых

слов и всё активнее используются ресурсы Интернета. Уже в 2003 году составители обратились к надёжному сетевому источнику — программе Интегрум, в информационно-поисковой базе которого представлена практически вся центральная и региональная российская пресса. Это не только увеличило возможности неографии, но и значительно расширило объём, лексико-фразеологическую и иллюстративную базу словаря. Второй, компьютерный этап работы над Словарем позволил добавить в его словник пропущенную на первом этапе лексику, выявить у многих лексем дополнительные значения и словообразовательные варианты описываемой лексики и фразеологии, усилить обоснование фиксации того или иного слова путем обильного цитирования, уточнить этимологию отдельных слов и т. д.

Принимая столь широкое, характерное для отечественной лексикографии понимание неологизма, необходимо сделать несколько оговорок, которые могут, как кажется, релятивизировать оппозицию «Новое» — «Старое».

Во-первых, отсутствие фиксации той или иной языковой единицы в русских толковых (особенно академических) словарях отнюдь не означает отсутствия их в русской речи вообще. В этом смысле показателен факт, что многие слова и фразеологизмы, записанные и описанные в В. И. Далем в его знаменитом «Толковом словаре живого...», отсутствуют [по понятным причинам] в современных нормативных словарях русского языка. Но это делает такие языковые единицы, по определению Н. З. Котеловой и её последователей неологизмами. Разумеется, — в случае, если какой-либо писатель или журналист вдруг «воскрестит» их современным употреблением. Так, между прочим, и поступил А. И. Солженицын, создав свой «Русский словарь языкового расширения»<sup>11</sup> с декларируемой им самой опорой на словарь В. И. Даля.

Во-вторых, «воскрешение» той или иной языковой единицы современными писателями и средствами массовой информации может неожиданно, но закономерно придать им неологический статус, ибо далеко не все они отражены толковыми русскими словарями. Таково, например, употребление архаизмов и старославянизмов в романе Е. Г. Водолазкина «Лавр».

В-третьих, в советской нормативной лексикографии существовал, как известно, довольно жёсткий отбор диалектизмов и жаргонизмов. Но волны современной литературы — прежде всего «деревенщиков» 60-х годов прошлого века и «жаргонописцев» постперестроечного периода заставили наших лексикографов регистрировать такие слова и обороты в словарях — в том числе и академических, толковых и нормативных. Не удивительно поэтому, что в регулярных выпусках «Новые слова и значения», можно найти давно известные слова и выражения, но фиксированные и квалифицируемые как неологизмы. Характерный пример — разговор-

но-просторечный фразеологизм *открыть варешку*, который будет интерпретирован с позиций неологистики и диалектологии ниже.

В-четвёртых, послеперестроечные преобразования способствовали ревитализации многих старых слов, несколько переосмысленных семантически и стилистически. Это и названия социально-экономических институций типа *губернатор, мэр, биржа, капитал, Дума...* Для таких лексико-фразеологических «бумерангов» В. И. Максимов предложил удачное терминологическое обозначение в виде пометы *переор.* — переориентированные лексемы (СП). И такие языковые единицы не прошли мимо внимания наших лексикографов и были зафиксированы в «Словаре перестройки» именно как неологизмы.

Наконец, неологической квалификации потребовали также слова и выражения, развившие в наше время несколько иную семантику, чем прежде. Это ещё более расширило ресурсы русской неологистики в лексикографической перспективе.

Как видим, теоретическая и практическая концепция неологистики, разработанная отечественными лексикографами, открывает диалектические возможности интерпретации взаимодействия «Новое» ↔ «Старое», «Нетрадиционное» ↔ «Традиционное». Резкой разграничительной линии между полюсами этой оппозиции нет, они изменчивы и обусловлены как экстралингвистическими, так и собственно лингвистическими факторами. Переходимость границ между этими оппозициями, однако, не означает их отсутствия. Необходим конкретный анализ каждого так называемого неологизма, чтобы установить степень приближения той или иной языковой единицы к неологическому абсолюту, либо её ретроспективной узуальности и, соответственно, известности до периода фиксации толковыми словарями.

В этом смысле весьма показательна квалификация как неологизмов устойчивых словосочетаний разного типа — от терминологических до высоко идиоматичных. Чем ближе то или иное словосочетание к «чистой» номинации новых экстралингвистических понятий и явлений, тем более они соответствуют статусу абсолютного неологизма. Такого рода словосочетания последовательно и в большом количестве фиксируются в недавно вышедшем монументальном трёхтомнике «Новые слов и значения...90-х гг.»<sup>12</sup>.

На другом полюсе коллокационной неологистики — высоко идиоматичные словосочетания, т. е. фразеологические единицы в узком значении этого термина. Их неологический статус с точки зрения оппозиции «Старое» ↔ «Новое» амбивалентен. С одной стороны, в их состав попадают словосочетания, еще не давно не только не зафиксированные словарями, но и неизвестные носителям языка. Тут, как будто, эффект языковой новизны несомненно. С другой же стороны, идеографический «расклад» таких фразеологизмов — в силу их категориально антропоцентрической

семантики, повторяет традиционные сферы характеристики человека и его деятельности. Потому в сфере такой новой фразеологии доминантными остаются такие семантические поля (чаще негативные), как «Глупость», «Обман», «Безделье», «Пьянство», «Множество» и т. п.

Между терминологическими и идиоматическими неологизмами располагаются фразеологизмы-перифразы. По критерию номинации действительности они достаточно близки к словосочетаниям-терминам. По критерию же оценочности (которая для фразеологии в узком смысле термина является категориальной) они близки к идиоматике, что будет показано ниже.

Принимая в целом выше означенное общее толкование термина *неологизм*, следует подчеркнуть, что под термин *фразеологической неологизм* адекватен, но не тождественен ему из-за функционально-семантической специфичности фразеологических единиц (ФЕ) по сравнению со словом. При этом следует учитывать различные параметры фразеологических инноваций: степень фиксации словарями, ощущение «новизны» носителями языка, динамизацию употребления, актуализацию, оппозицию «неологичное — архаичное», социо-функциональные сферы их бытования и т. д. Исходя из комплекса критериев и учитывая «классическую» интерпретацию русских лексических неологизмов Н. З. Котеловой, Ю. С. Сорокиным и Т. Н. Буцевой, можно предложить следующее рабочее определение *фразеологического неологизма*, которым пользуются члены Петербургского фразеологического семинара: «*Фразеологические неологизмы* — это не зарегистрированные толковыми словарями современных литературных языков устойчивые экспрессивные обороты, которые либо созданы заново, либо актуализированы в новых социальных условиях, либо образованы трансформацией известных прежде паремий, крылатых слов и фразем, а также сочетания, заимствованные из других языков». Более широким понятием при этом является *фразеологические инновации*, определяемые членами семинара как «фразеологизмы (вне разделения на языковые и речевые, окказиональные), которые являются новыми либо по форме, либо по значению, либо по форме и значению вместе для рассматриваемого периода развития литературного языка относительно предшествующего, условно взятого за точку отсчета периода (вне прямой зависимости, хотя и с учетом словарных фиксаций)».

Такие определения позволяют включать в корпус фразеологических неологизмов массу диалектных, разговорных, просторечных и жаргонных оборотов, которые по разным причинам (особенно, — прежней цензурно-редакционной, ориентированной на жесткую регулировку так называемой «культуры речи») не попали в предыдущие словари: *брать на лапу, раскрыть варежку, вешать лапшу на уши, рвать когти, забивать баки, до фени, в замоте* и т. п. Специальный лингвистический ана-

лиз нередко показывает, что их неологический статус, как и «точная» первая хронологическая фиксация в словарях «Новых слов и значений» весьма относительны. Так, оборот *раскрыть варежку*, употребленный В. Шукшиным в 1972 г. и отраженный в одном из словарей неологии, на поверку регистрировался уже диалектологами прошлого века и имеет внушительную славянскую «дальнобойность»<sup>13</sup>. Выражение *рвать когти куда, откуда* ‘убегать от кого-, чего-л. в опасной ситуации’, квалифицированное как новое в словаре «Новые слова и значения-70», давно уже зафиксировано как жаргонизм в специализированном значении ‘бежать из-под стражи’ или в экспрессивном ‘уходить, поспешно удаляться откуда-л., бежать, удирать куда-л., откуда-л.’<sup>14</sup>. Оно употреблено еще в 1934 г. И. Ильфом и Е. Петровым и имеет славянские параллели, свидетельствующие о его «почтенном» возрасте. А оборот *вешать лапшу на уши* ‘обманывать, дезинформировать кого-л.’, ставший отрицательным символом нашего времени, имеет достаточно старые корни в жаргоне, так же как и популярное ныне выражение *на халяву* ‘бесплатно, даром, за чужой счет’<sup>15</sup>.

Русские выпуски словарей «Новых слов и значений» все более насыщаются именно такого рода «внелитературной» фразеологией. В. Н. Сергеев включает в их число, например, не только такие разговорные или просторечные обороты, как *на живульку* ‘наспех, кое-как’, *достать что из заглашника* ‘достать что-л. из потайного места’, *в заглашнике* ‘в запасе, в резерве’, *рубить концы* ‘прекращать отношения, порывать с кем-, чем-л.’, но и жаргонизмы типа *взять на пушку*, *вола вертеть* или вульгаризмы и бранные выражения типа *блин горелый*, *японский городской*, *вставить фитиль, до хрена, к едреной матери* и т. п. Как неологизмы характеризует такие обороты, как *залезть на дерево*, *оказаться в обозе*, *накачивать мускулы*, *раскачивать лодку*, *сесть на иглу* и т. п. В. Н. Телия<sup>16</sup>. Пришедшая из собственно русской живой речи (особенно из диалектной и жаргонной), такая фразеологическая «неология» далеко не всегда соизмерима с фразеологией других славянских языков, что делает эту группу весьма «твёрдым орешком» для исследователей. Так, даже уже упомянутый оборот *раскрыть варежку* сопоставим на славянском ареале в основном на уровне структурно-семантической модели «раскрыть» + «рот» = «кричать, громко говорить», что, собственно, аннулирует его статус как славянского (resp. и русского) неологизма. Оборот *на халяву* по компоненту *халява* имеет общеславянский ареал, но в качестве жаргонизма не выходит за рамки восточнославянских языков, являясь, возможно, даже в украинском фразеологическом русизмом. Оборот *вешать лапшу на уши* зафиксирован еще в 70-е годы и в польском языке, что, ставя проблему о его восточнославянско-западнославянском неологическом статусе, порождает сложные вопросы о путях и направлениях его активизации в том или ином конкретном языке.



Каждый из случаев такого межъязыкового фразеологического взаимодействия требует самостоятельного исследования. Методологическая проблема, однако, возникающая в этом случае, — отсутствие собственно неологического *tertium comparationis* при таком сопоставлении. Ведь требование системности заставит исследователей рассматривать каждый фразеологический неологизм в рамках его более широкой структурно-семантической модели и даже шире — семантического поля. Например, целесообразно рус. *вешать лапшу на уши* сопоставить в контексте доминантной для жаргонной семантики группы фразеологизмов со значением ‘обманывать’. Эта группа весьма активизировалась во фразеологических системах большинства современных славянских языков в связи с известными социальными изменениями. При её системном рассмотрении в общем поле «Обман» исследователь, однако, должен будет вовлечь в зону сопоставления не только новые фразеологизмы, а все обороты с этим значением. Такой же подход переключит анализ из 2-го («чисто» неологического) направления в направление первое, т. е. функционально-семантическое.

Разумеется, говоря о лексической и фразеологической неологике, исследователи оказывают предпочтение словам и оборотам заимствованного характера, интернационализмам. Это и понятно: американизация и «европеизация» Славии (в том числе и России) оставляет достаточно заметные след и в неологике. Нужно подчеркнуть, однако, что количественно и качественно этот след в лексике значительно более рельефен, чем во фразеологии. В качественном отношении здесь преобладают не сочетания идиоматического типа, а публицистические клише-перифразы имеющие во фразеологической системе «переходный» статус<sup>17</sup>: *голубые береты* ‘вооруженные части и подразделения, предоставляемые Совету Безопасности ООН странами-членами этой организации, десантники (наименование по детали формы военнослужащих, которая дополняется голубыми беретами или касками’ — ср. голубые каски и фр. *berets bleus*), зеленые береты ‘специальные части и подразделения в вооруженных силах США, предназначенные для проведения диверсионных операций в других странах’, чёрные береты ‘особые подразделения милиции, — отряды специального назначения (называемые так за цвет беретов)’, голубые каски ‘о вооруженных силах ООН; об их подразделениях’ — ср. фр. *casques bleus*; нем. *Blauhelm*, медные каски ‘о военной верхушке, военном ведомстве США, Великобритании’, белая смерть ‘о сахаре, избыточное употребление которого вредно для организма’, ‘о снежной лавине в горах, несущей разрушения и смерть’, красная ‘о промысловом лове лососевых рыб’, красный эшелон ‘об агитпоезде’, рыцарь пяти качеств ‘о спортсмене, специализирующемся в пятиборье’, чёрная дыра ‘о неизвестности и опасности, ведущих к гибели’, чёрный ящик ‘особо прочная стальная коробка, в которой находится магни-



тофон-самописец, фиксирующий все параметры полета самолета, вертолета (радиопереговоры, показания приборов и т. п.), четвёртый мир 'в зарубежной литературе — о малых народностях земного шара, находящихся на более низкой ступени развития по сравнению с третьим' и т. п. Все такие обороты становятся объектом описания современной неографии<sup>18</sup>.

Такого рода обороты активно создавались или заимствовались из зарубежной прессы и в социалистическую эпоху. Русский материал такого рода был основательно лексикографически систематизирован<sup>19</sup>, что облегчит его лингвистический анализ. Сейчас, правда, такого рода перифразы-интернационализмы меняют свою стилистическую интонацию или «политическую ориентацию». Многие обороты такого рода насыщаются горьким ядом иронии. Таковы, например, употребления таких советских патетизмов, как *битва за хлеб (за урожай)* 'уборочная кампания'<sup>20</sup>, *зелёный друг* 'лес, зеленые насаждения, растительный покров'<sup>21</sup>, *белое золото* 'хлопок', *голубое золото* 'природный горючий газ', *живое (мягкое) золото* 'пушнина', *зелёное золото* 'лес', 'чай (растение)', *чёрное золото* 'нефть', 'уголь'<sup>22</sup>, *труженики полей (села)* 'крестьяне, колхозники'<sup>23</sup>. Свидетельством их депатетизации являются не только соответствующие контексты, но и шутивно-иронические образования по той же модели — типа *труженица легкого поведения* 'проститутка'<sup>24</sup>.

Характерен в этом отношении оборот-символ полужразеологического, полутерминологического типа — *новые русские*. Парадоксально, но факт: хотя явление, вызвавшее его к жизни, — собственно российское, сам этот оборот — американизм *new Russians* с французским (*nouveaux riches*) языковым прототипом. Укоренившись в русском языке и обогатившись многими вариантами, он развил целую цепочку иронически окрашенных «этнонимических» наименований: *новые эстонцы, новые латыши, новые украинцы (украинские), новые белорусские, новые крымские, новые дагестанские, новые грузины, новые казахи (казанова), новые китайцы, новые цыгане, новые американцы, новые шведы, новые малайцы, новые черные* или *новые милиционеры, новые кулаки* и т. п.

Парадоксально, но факт: время показало, что история «новых русских» стара как капиталистический мир и ничего особо нового в древнюю формулу «Время — деньги» не принесла. Та же самая судьба постигла и манящую миром во всём мире формулу «нового мышления» нашего советского миротворца М. С. Горбачева. Старый принцип «Сила есть право, а право есть сила», увы, в современном мире возобладал. Вот почему мы, лингвисты, исследующие взаимодействие новых и старых реалий в современном русском языке, не должны поддаваться обаянию мнимой новизны, а стремиться в каждом неологизме отыскивать трассирующий след былого.

## ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> *Марузо Ж.* Словарь лингвистических терминов. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. 436 с.
- <sup>2</sup> *Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.* Словарь-справочник лингвистических терминов. М. 1972. С. 178.
- <sup>3</sup> *Lewandowski T.* Linguistisches Wörterbuch. 5., überarbeitete Auflage. Bd. 1–3. Heidelberg-Wiesbaden: Quelle und Meyer, 1990. С. 744.
- <sup>4</sup> *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М.: «Советская энциклопедия», 1966. С. 261–262.
- <sup>5</sup> *Вахек Й.* (при участии *Й. Дубского*). Лингвистический словарь Пражской школы / перевод с французского, немецкого, английского и чешского И. А. Мельчука и В. З. Санникова, под ред. и с предисловием А. А. Реформатского. М.: «Прогресс», 1964. С. 37.
- <sup>6</sup> *Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.* Указ. соч. С. 178.
- <sup>7</sup> Русский язык. Энциклопедия. / гл. ред. Ю. Н. Караулов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: «Большая Российская энциклопедия»; «Дрофа», 1997. С. 262–263.
- <sup>8</sup> Там же. С. 263
- <sup>9</sup> *Котелова Н. З.* Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов. // Новые слова и словари новых слов. Л. 1978; 1988; *Алаторцева С. И.* Проблема неологии в истории русской лексикографии. // Новые слова и словари новых слов. Л., 1990. С. 96–101.
- <sup>10</sup> Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века: В 3 т. / [сост. Т. Н. Буцева, Е. Н. Геккина, Ю. Ф. Денисенко, О. М. Карева, А. Ю. Кожевников, Н. А. Козулина, Е. А. Левашов, С. Д. Левина, Ю. С. Риденкая, Е. П. Снегова, Н. Г. Стулова, С. Л. Гонобоблева, Е. Н. Шагалова] / под ред. Т. Н. Буцевой (отв. ред.), и Е. А. Левашова. Ин-т лингвистических исследований РАН. Т. 1 (А-К). СПб.: Дмитрий Буланин, 2009. 813 с.; Т. 2. (Клиент-банк — Паркетный). СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. 1392 с.; Т. 3. (Паркомат — Я). СПб.: Дмитрий Буланин, 2014. 1360 с.
- <sup>11</sup> *Солженицын А. И.* Русский словарь языкового расширения. М.: Наука, 1990. 272 с.
- <sup>12</sup> Новые слова и значения...
- <sup>13</sup> *Мокиенко В. М.* Варежки бывают разные // Русская речь.. 1987. № 3. С. 135–142.
- <sup>14</sup> *Мокиенко В. М., Никитина Т. Г.* Толковый словарь языка Совдепии. СПб.: Изд-во СПбГУ, Фолио-Пресс, 1998. С. 266.
- <sup>15</sup> *Мокиенко В. М.* Фразеологические неологизмы в славянских языках // *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich.* Redakcja naukowa Stanisław Gajda. Opole: Uniwersytet Opolski. Instytut Filologii Polskiej, 2000. S. 133–156.
- <sup>16</sup> *Телия В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 201.
- <sup>17</sup> *Мокиенко В. М.* Славянская фразеология. 2-е изд., испр. и доп. М.: «Высшая школа», 1989. С. 214–222.
- <sup>18</sup> *Вальтер Х., Мокиенко В. М.* Лексические и фразеологические неологизмы: общее и различное // *Frazeologia. Komparacja współczesnych języków słowiańskich.* 3. redakcja naukowa Walerij Mokijenko i Harry Walter. Universität Greifswald. Uniwersytet Opolski. Wyd.: Uniwersytet Opolski. Przyjaciół Nauk. Opole, 2008. С. 101–108.
- <sup>19</sup> *Новиков А. Б.* Словарь перифраз русского языка. М.: Русский язык, 1999. 2-е изд.; М.: Русский язык, 2004. 224 с.
- <sup>20</sup> *Мокиенко В. М., Никитина Т. Г.* Указ. соч. С. 54.
- <sup>21</sup> Там же. С. 181.
- <sup>22</sup> Там же. С. 221–222.
- <sup>23</sup> Там же. С. 614.
- <sup>24</sup> *Вальтер Х., Мокиенко В. М.* Новая языковая жизнь древнейшей профессии // Слово. Фраза. Текст. Сборник научных статей к 60-летию проф. М. А. Алексеенко. М.: Азбуковник, 2002. С. 79–107.

**Walter H.**

*Greifswald University, Germany*

**Mokienko V. M.**

*St. Petersburg State University, Russia*

## **NEW AND OLD REALITIES IN THE NEW RUSSIAN PHRASEOLOGY**

The authors argue that phraseological neologisms are not to nominate new phenomena of reality, but give their evaluation characteristic. Phraseological neologisms in general are not registered by common dictionaries of modern literary languages stable expressive revolutions. They are either created anew, or updated in new social conditions, or formed by transformation of phrases known before, winged words and phrases, as well as combinations borrowed from other languages. Onomastic dominant of phraseological neologisms is their anthropocentrism, almost totally focused on the characteristics of man and various areas of his activities. The paper demonstrates specific classes of new phraseological units in Russian language.

*Keywords:* phraseology; sources of new phrases; specific character; lexicographic registration.

Галлямова Нурия Шайхразиевна

Башкирский государственный университет, Россия

nuriyasch@gmail.com

Ван Юнмэй

Гимназия № 3 им. А. М. Горького г. Уфы, Россия

wym13091818116@163.com

## ОПЫТ СОЗДАНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ СЛОВАРНОГО ТИПА

В статье рассматривается опыт создания учебного пособия словарного типа на материале концептосферы «Здоровье». На основе данных, полученных в результате анализа паремиологического, фразеологического фондов русского и китайского языков, ассоциативного эксперимента представителей двух культур созданы материалы данного словаря. В докладе рассматривается структурная организация словаря-пособия, его содержательное наполнение.

*Ключевые слова:* концепт; концептосфера; учебная лексикография; учебный словарь; антропоцентризм; ассоциативный эксперимент.

Учебное пособие словарного типа (УПСТ) — достаточно новый, но уже получивший широкое распространение жанр учебного словаря. Основная его привлекательность — в целесообразном сочетании «конституирующих признаков учебного словаря и практического пособия»\*, иными словами, в наибольшей приближенности к реальному учебному процессу.

Рассматривая вопрос о структуре УПСТ, Н. А. Максимчук считает, что такие пособия должны включать словарную и учебно-практическую части. Словарная часть учебного словаря не дублирует обычный учебный словарь. Так, объем словарной части учебного пособия гораздо меньше, чем учебного словаря. Кроме того, в качественном отношении словарная часть учебного пособия отличается более выраженной обучающей направленностью, что является одним из основных требований к данному типу словарей: например, тематическое расположение материалов словаря на предметно-логической основе, что способствует более эффективному его усвоению.

Общая цель учебно-практической части словаря — обучение адекватному восприятию и использованию тех лексических единиц, которые являются объектом лексикографической интерпретации в УПСТ. В учебно-практической части предлагаются типовые упражнения и задания по лексике, словообразованию, грамматике, а также по развитию коммуникативных навыков.

Учебное пособие словарного типа «Концептосфера *здоровье* в русской и китайской лингвокультурах», которое также включает словарную

и учебно-практическую части строилось на материале анализа паремиологических, фразеологических словарей русского и китайского языков, ассоциативного эксперимента представителей двух культур.

Так, интересный материал дал ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие китайские студенты и магистранты филологического факультета Башкирского государственного университета. Респондентам были предложены анкеты, где необходимо было указать все слова-реакции на слово-стимул *здоровье*. Всего было дано 92 ассоциации. Ассоциации носителей русского языка были отобраны из ассоциативных словарей русского языка.

Сопоставительный анализ ассоциаций показал значительное различие в ассоциативной картине мира китайцев и русских. Так, для китайской лингвокультуры характерна более положительная интерпретация концепта *здоровье*, так как китайская концепция медицины связана не с врачеванием болезни, а с лечением духа, с открытием духовных возможностей человека. Эти возможности в дальнейшем начинают автоматически укреплять уже весь организм. Поэтому сегодня китайская концепция здоровья — это, в первую очередь, создание комфортной ситуации именно для тела. Отсюда уже рождается другое направление — то, что можно называть китайским гедонизмом: получение максимального наслаждения от еды, от рассуждений, от чтения книг, от хорошей мебели и так далее. Все, что придает больший объем здоровья для тела.

В отличие от китайцев у русскоязычных респондентов наблюдается больше ассоциаций, которые можно объединить в антонимическую пару «*Здоровье — болезнь*».

Полученные ассоциации были распределены по тематическим группам, которые по сути являются компонентами концептосферы *здоровье*, данные тематические группы и были включены в структуру словарной части: «Здоровое питание»; «Активность, движение, позитив» (*ассоциации с положительным смыслом*); «Здоровый образ жизни, спорт»; «Здоровье — болезнь»; «Здоровый сон» и др.

Приведем для примера ассоциации тематической группы «**Здоровый образ жизни, спорт**».

Ассоциации представителей китайской лингвокультуры:

сохранять здоровье (1), грудное вскармливание (1), свежий воздух (1), сельская жизнь (1), пить воду (1), закаливаться (1), тренажерный зал (1), плавать (1), прыжки со скакалкой (1), китайская гимнастика Тайцзицюань (1), строго соблюдать гигиену (1), терпимый (1), глубокое дыхание (1), не курить (1), ходить (1), «не носить высокие каблуки» (1).

Ассоциации представителей русской лингвокультуры:

беречь (22), спорт (18), бассейн (2), береги (1), воздух (1), спортсмен (1), в наших руках (2), свежесть (2), чистота (2), бег (1), бегать (1), карате (1), гимнастика (1), зарядка (1).

Анализ паремиологического и фразеологического фондов русского и китайского языков позволил сделать вывод, что здоровье в обеих лингвокультурах выступает как высшая ценность. Нами были отображены паремии, репрезентирующие компоненты значения *здоровый образ жизни, здоровый сон, здоровое питание, здоровье как высшая ценность, духовная и физическая составляющая здоровья*.

Приведем для примера наиболее яркие с точки зрения национальной специфики единицы.

*Не дал бог здоровья — не даст и лекарь.*

*На леченой кобыле недолго наездишь.*

*На леченом коне неделю ездить.*

*Не лечиться худо, а лечиться еще хуже.*

*Аптека — не на два века. Не лечит аптека — калечит.*

*Не спрашивай у больного здоровья.*

*На болячку не молись, а лечись.*

*Деньги потерял — ничего не потерял, время потерял — много потерял, здоровье потерял — всё потерял.*

*И сахарная болезнь не сладкая*

*Верь не болезни, а врачу.*

*Есть болезнь — есть и лекарство.*

*Находиться в добром здравии — иметь хорошее здоровье.*

*Находиться в расцвете сил — быть молодым, на пике активности.*

*В чем душа держится — об очень хилом и слабом человеке.*

*Ветром шатает — о болезненно худом человеке.*

*Волковы глаза — большие глаза, признак телесной и духовной слабости.*

*Голова раскалывается — растет ощущение физического дискомфорта, головной боли.*

*Дай бог здоровья — пожелание.*

*Едва на ногах стоять — с трудом передвигаться от слабости.*

*Еле-еле душа в теле — о больном человеке.*

*Живые мощи — о предельно исхудавшем, изможденном человеке.*

*Из трех лучинок — о хилом, чахлом, худощавом человеке*

*人高马大 (О человеке высоком и рослом, как конь).*

*虎背熊腰 (Человек со спиной тигра и поясницей медведя: о богатырском, здоровом телосложении).*

*彪形大汉 (Мужчина подобен тигренку: о рослом, сильном, крепком телосложении).*

*笑口常开, 无病无灾 (Часто смейся, и у тебя не будет болезней и бед).*

*容光焕发 (О сияющем лице: тело здоровое и дух бодрый).*

*眼花耳聋 (Слепнуть и глухнуть, о плохом здоровье).*

*无病无痛 (Если ничего не болит, болезней не будет).*

*膀大腰细 (У сильных людей — крепкие руки и тонкая талия).*

*延年益寿 (О продолжительности жизни).*

*身心健康 (Здоров телом и духом).*

*面有菜色 (Истощение от недостатка еды).*

*面黄肌瘦 (Об изможденном лице, истощенном и болезненном состоянии).*

*面如土色 (Лицо стало землисто-серым: смертельная бледность).*

*欢蹦乱跳 (О здоровом и веселом человеке).*

*骨瘦如柴 (Кожа да кости: о худом человеке).*

*妙手回春 (Искусно лечащий, чудесно исцеляющий).*

*灵丹妙药 (Чудодейственное лекарство).*

*茁壮成长 (Растет здоровым, крепким).*

庸医杀人 (*Знахарь-шарлатан, обманщик*).

救死扶伤 (*Лечить от ран, спасать от смерти: самоотверженность медицинского персонала*).

Таким образом, в словарную часть УПСТ вошли ассоциативные тематические группы, а также паремии китайского и русского языков. Кроме названных в словарную часть были включены также тексты культуроведческой направленности, связанные с концептом «Здоровье». Мы считаем, что, представление материала словарной части в сопоставительной форме дает возможность четко уловить различия двух лингвокультур в их отношении к универсальной ценности *здоровье*.

Вторая — учебно-практическая часть УПСТ включает задания по лексике и грамматике, а также упражнения на отработку речевых навыков китайских студентов, изучающих русский язык на продвинутом уровне.

Примеры заданий:

**Напишите формы совершенного вида глаголов.**

*жаловаться на боль, вызывать врача, назначать лечение, сохранять здоровье, записаться на прием к врачу, соблюдать постельный режим, спрашивать о здоровье*

**Вставьте в предложения подходящие по смыслу слова в нужной форме.**

ЗДОРОВ — ЗДОРОВАТЬСЯ — ЗДОРОВЬЕ

1. Кто любит спорт, тот всегда \_\_\_\_\_.
2. Мой отец уже старый, но у него ещё хорошее \_\_\_\_\_.
3. Почему ты не \_\_\_\_\_, когдаходишь в аудиторию? — спрашивает преподаватель студента. — Надо всегда \_\_\_\_\_.

**Прочитайте диалоги и сами составьте диалог-ситуацию, используя знакомые вам слова.**

**В поликлинике**

- *Здравствуйте. Мне нужно попасть на приём к терапевту.*
- *Здравствуйте. Запись к терапевту возможна на 17 мая, в четверг, в 16.50.*
- *Мне это неудобно.*
- *Тогда вы можете прийти в пятницу в 10.00 или в 12.15.*
- *Запишите меня на 12.15, в пятницу.*
- *Хорошо, я вас записала на 18 мая, в пятницу, на 12.15. Кабинет № 4. Ваш врач Иванов И. И.*
- *Спасибо большое. До свидания.*

**Расскажите о том, что вы делаете, чтобы сохранить своё здоровье (текст объемом 5–6 предложений), используя данные слова:**

*здоровый образ жизни, спорт, здоровое питание, здоровый сон, посещение врача, вредные привычки*

**Напишите небольшое эссе (сочинение-рассуждение) на тему «Здоровое питание — путь к долголетию».**

Таким образом, считаем, что разработанное нами УПСТ «Концептосфера *здоровье* в русской и китайской лингвокультурах» может быть ис-



пользовано в процессе преподавания РКИ. Кроме того, на основе УПСТ возможно создание полноценного учебно-методического пособия, ориентированного на формирование лингвокультурологической компетенции у китайских студентов, изучающих русский язык.

#### **ПРИМЕЧАНИЕ**

\* *Максимчук Н. А.* Лексические пособия словарного типа: элементы формы и содержания // Русский язык за рубежом. 1993. № 1. С. 59–64.

**Gallyamova N. Sh.**

*Bashkir State University, Russia*

**Wang Yongmei**

*Ufa UNESCO Associated School № 39, Russia*

#### **THE EXPERIENCE OF CREATING A VOCABULARY TEXTBOOK OF A DICTIONARY TYPE**

The article aims at making a vocabulary book-dictionary, based on the material of the conceptual sphere of “Health”. The dictionary created is based on the data obtained as a result of the paremiological, phraseological funds of Russian and Chinese languages, and an associative experience of representatives of two cultures. The paper examines the structural organization of the dictionary and its content.

*Keywords:* conceptual object; sphere of concepts; educational lexicography; student’s dictionary; anthropocentrism; association experiment.

Ерофеева Ирина Валерьевна,  
Усманова Лилия Абраровна

Казанский федеральный университет, Россия

erofeeva89@mail.ru; usmanova77@rambler.ru

## СПОСОБЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В СИНОНИМИЧЕСКИХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА И В ТЕЗАУРСУЕ RUWORDNET

Создание электронных лингвистических ресурсов для решения различных задач информационного поиска невозможно без учета достижений в области общей лингвистики, и прежде всего лексикологии и семантики, так как их разработка опирается на тексты естественного языка. Сопоставление данных тезауруса RuWordNet с данными синонимических словарей русского языка дает возможность сравнения специфики систематизации лингвистической информации в них с целью усовершенствования принципов ее кластеризации.

*Ключевые слова:* тезаурус; синсет; синонимия; компьютерная лингвистика.

Для современного этапа лингвистических исследований актуальным оказывается создание сверхбольших лингвистических ресурсов для информационно-поисковых систем. Одним из таких недавно созданных ресурсов является тезаурус русского языка RuWordNet. Его разработка осуществлена в русле одного из наиболее прогрессивных направлений лингвистических исследований — компьютерной лингвистики, развитие которой невозможно без применения знаний общей лингвистики. В частности, при разработке тезауруса RuWordNet учитывались современные достижения в области лексикологии, семантики, прагматики и лексикографии.

Обилие в любом языке близкозначных слов, синонимов — это универсальное языковое явление, которое, в силу своей многоплановости, имеет разнообразное теоретическое обоснование. Необходимость в дифференциации способов выражения сходных понятий в языковых формах — это постоянно действующая в языке тенденция, поэтому так непостоянны границы между синонимами и не-синонимами, поэтому регулярно происходят процессы устаревания тех лексических единиц, которые оказываются избыточными при выражении одного и того же понятия. «Постоянно протекающие в этом слое лексики процессы семантической дифференциации приводят к тому, что господствующую роль приобретает квазисинонимия, а точная синонимия сокращается»<sup>1</sup>. «Полная» или «точная» синонимия представлена в языке практически единичными примерами типа *зреть* — *спеть* (фрукты), *осьминог* — *спрут* и под.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-00-01238

В связи с этим синонимия расширяется в первую очередь не за счет лексем, входящих в литературный язык, а за счет экспрессивно и стилистически маркированных форм, семантически производных образований, заимствований. Подобных единиц в словаре гораздо больше в количественном отношении, однако частотность их употребления гораздо ниже слов из ядра словаря литературного языка<sup>2</sup>.

В связи со сложностью анализируемого явления, связанного одновременно с лингвистикой, логикой, логической семантикой и семиотикой, и его мноаспектностью, вопрос о принципах отнесенности слова к тому или иному синонимическому ряду остается спорным и открытым. Нет единого мнения как относительно теоретических подходов к определению понятий «синоним» и «синонимия», так и относительно практических попыток систематизации определенных групп лексем, объединенных по тематической общности. Не случайно в существующих на сегодняшний день многочисленных словарях синонимов количественный и качественный состав синонимических рядов различается, что связано в том числе и с определенной долей субъективизма исследователей.

Одним из основных принципов построения синонимического словаря нового типа является ориентация на языковую картину мира, так как, по мнению ученых, в каждом лексикографическом типе отражается своеобразие восприятия действительности носителями данного языка, их система взглядов на мир<sup>3</sup>. Современный когнитивный переворот в лингвистических исследованиях знаменует применение таких подходов к выявлению синонимов и строящихся с их участием синонимических рядов, которые отражают способы категоризации действительности в языковом сознании представителей того или иного языкового коллектива.

Подобный подход оказывается основополагающим и при создании лингвистических тезаурусов для автоматической обработки текстов. Недавно созданный и внедренный в практику тезаурус русского языка RuWordNet отражает связь слов по семантическому принципу, предполагающему учет и констатацию различных семантических связей и отношений между словами: синонимических, гиперонимических, гипонимических, меронимических и подобных.

Поскольку принципы группировки слов в традиционных словарях синонимов и в тезаурусе RuWordNet имеют свои особенности, проведем их сравнительный анализ.

В качестве иллюстрации обратимся к характеристике номинации одной из базовых психологических эмоций человека — страха. Способы репрезентации синонимических отношений данной доминантной в своей понятийной области лексемы в различных лексикографических источниках оказываются различными: от минимального количества членов синонимического ряда, как в одном из первых словарей русских синони-

мов Н. Абрамова<sup>4</sup> (**страх** — *боязнь*), до многочленных рядов, включающих экспрессивно и стилистически маркированные формы, как в широко известных лингвистам словарях синонимов З. Е. Александровой или Ю. Д. Апресяна. Наиболее общим признаком разграничения синонимов является их деление на группы по понятийному и стилистическому разрядам, поэтому во многих словарях используются специальные пометы и комментарии.

Например, в «Словаре синонимов русского языка» З. Е. Александровой:

**Страх** — *ужас, трепет; жуть* (разг.); *страсть* (прост.); *испуг, паника; перепуг* (разг.); *боязнь, опасение, опаска* (разг.)<sup>5</sup>.

В «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» Ю. Д. Апресяна выделяется дополнительная группа — аналоги, к которым относятся лексемы, семантически отстающие от данных далее, чем другие синонимы<sup>6</sup>:

**Страх** — *боязнь, испуг, ужас, паника, перепуг* (ирон.), *фобия* (спец.): аналоги: *тревога, беспокойство, опасение, смятение, подозрение, благоговение, шок, малодушие, оторопь*<sup>7</sup>.

В «Словаре синонимов русского языка» под редакцией Л. Г. Бабенко, построенном на объединении слов по смысловому принципу, применяется функциональный подход: от содержания — к форме его выражения. В этом словаре реализуется идеографический принцип систематизации лексических группировок слов, поэтому авторы называют его словарем «активного» типа. Вследствие этого в одной смысловой группе **страх** выделяется несколько подгрупп со своими доминантами:

**Паника** — *испуг, переполох, смятение и смятенье, тревога*, устар. *всполох*;

**Страх** — *боязнь, испуг, опасение, паника, трепет, ужас*, разг. *жуть*, разг. *опаска*, разг. *перепуг*;

**Ужас** — разг. *кошмар*<sup>8</sup>.

Подобная разноплановость в принципах включения синонимов в словарные статьи вызывает необходимость выделения неких параметров, на основании которых можно было бы провести разграничительную линию между синонимами и не-синонимами. Авторы-составители RuWordNet решают данную проблему в русле антропоцентрической парадигмы современной лингвистики с учетом функционально-коммуникативного подхода, с ориентацией на специфику речевой деятельности. В результате семантические объединения слов получают название СИН-СЕТ, а рассматриваемые в них лексические единицы выстраиваются по принципу иерархических отношений, основанных на логико-семантической субординации: когда видовое входит в родовое или же, наоборот, родовое включает видовое. Такой подход представляется логичным, так как гиперо-гипонимическими отношениями охвачена большая часть лексики в ее вертикальном разрезе. В то же время «синсет может рассма-

триваться как представление лексикализованного понятия (концепта)»<sup>9</sup>, в чем реализуется связь с понятийными категориями сознания; а также как «объединение слова, обозначающего одно понятие, со значениями других слов (синонимов), чьи лексические значения вместе формируют лексическое значение самого слова»<sup>10</sup>.

Таким образом, в тезаурусе RuWordNet<sup>11</sup> представлена систематизация лексических участков по вертикали: в группе **страх** выделяют два наиболее близких по объему и содержанию понятия — *боязнь* и *трепет*, в соответствии с одним из основных принципов построения данного ресурса — способности к взаимозамене лексических единиц в большинстве контекстов. В тезаурусе отдельно отмечается предметная область (**ДОМЕН**), которая обозначена лексемами *эмоция*, *чувство*, *ощущение*. Словари синонимов не отмечают данных единиц.

Далее фиксируются **ГИПЕРОНИМЫ**: *тревога* и *беспокойство* (у Ю. Д. Апресяна они относятся к аналогам). Следующая обширная группа гиперонимов: *тревожность*, *треволнение*, *беспокойность*, *встревоженность*, *обеспокоенность* — в основных словарях синонимов русского языка не отмечаются вообще.

Группа **ГИПОНИМЫ**. К их числу отнесены такие лексемы, которые отмечаются большинством из 8 проанализированных словарей синонимов русского языка: так, *ужас* — выступает как синоним в 7 словарях; *жуть* — в 5 словарях с пометой разг.; *испуг* — в 6 словарях; *паника* — в 4 словарях; *перепуг* — в 4 словарях с пометой разг.; *фобия* — в 2 словарях, *трусость*, *трусливость* — представлены в 2 словарях как «второстепенные» слова, которые имеют соответствующую помету см.: ниже данной пометы расположен ряд синонимичных слов на вышеуказанное слово; *мандраж* — только в тезаурусе (рис.).

СТРАХ	
<b>однокоренные слова</b>	
1	СТРАШИТЬСЯ
<b>Страх</b>	
<b>Синсет</b>	
1	СТРАХ, БОЯЗНЬ, ТРЕПЕТ [Понятие RuТез: СТРАХ, БОЯЗНЬ]
<b>домен</b>	
1	ЭМОЦИЯ, ЧУВСТВО, ОЩУЩЕНИЕ, ДВИЖЕНИЕ ДУШИ, ДУШЕВНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ, ВНУТРЕННЕЕ ОЩУЩЕНИЕ, ПЕРЕЖИВАНИЕ [Понятие RuТез: ЧУВСТВО, ЭМОЦИЯ]
<b>гипероним</b>	
1	ТРЕВОГА, ТРЕВОЖНОСТЬ, ТРЕВОЛНЕНИЕ, БЕСПОКОЙСТВО, БЕСПОКОЙНОСТЬ, ВСТРЕВОЖЕННОСТЬ, ОБЕСПОКОЕННОСТЬ [Понятие RuТез: ТРЕВОГА, БЕСПОКОЙСТВО]
<b>гипоним</b>	
1	ПАНИКА [Понятие RuТез: ПАНИКА]
2	ТРУСОСТЬ, ТРУСЛИВОСТЬ [Понятие RuТез: ТРУСОСТЬ]
3	ЖУТЬ, УЖАС, ЖИВОТНЫЙ УЖАС, ЖИВОТНЫЙ СТРАХ [Понятие RuТез: УЖАС, СИЛЬНЫЙ СТРАХ]
4	ИСПУГ, МАНДРАЖ, ПЕРЕПУГ [Понятие RuТез: ИСПУГ]
5	ФОБИЯ, НАВЯЗЧИВЫЙ СТРАХ [Понятие RuТез: ФОБИЯ, НАВЯЗЧИВЫЙ СТРАХ]

Рис. Представление лексемы «страх» в тезаурусе RuWordNet

Сопоставительная информация о распределении компонентов синонимического ряда с доминантой **страх** в различных словарях синонимов русского языка и в тезаурусе RuWordNet представлена в таблице.

**Таблица.** Распределение компонентов синонимического ряда с доминантой *страх*

Синонимы и сходные по смыслу слова страх	Словари								
	RuWordNet	Н. Абрамов	Александрова	Алекторова и др.	Ап-ресян и др.	Ба-бенко	Гор-баче-вич	Ев-гень-ва	Большой словарь синонимов и антонимов
боязнь	+	См.	+	+	+	+	+	+	+
		беспокойство, страх, паника, опасение, оторопь, дрожь, трепет, боязливость, малодушие, мнительность, робость, трусость, испуг							беспокойство, страх, паника, опасение, оторопь, дрожь, трепет, боязливость, малодушие, мнительность, робость, трусость, испуг
трепет	+		+			+	+	+	+
паника	гип.		+		+	+			+
трусость	гип.								
трусливость	гип.								
жуть	гип.		+ разг.			+	+	+	+ разг.
ужас	гип.		+	+	+	+	+	+	+
ужасть								+	
испуг	гип.		+		+	+	+		+
мандраж	гип.								
перепуг	гип.		+ разг.		+	+			+ разг.
фобия	гип.				+		+		
очень		См.							+ прост.
страсть			+ прост.					+	+
опасение			+	+		+		+	+
опаска			+ разг.			+		+	+ разг.
страшно			См.						+
тревога	гип.				анал.				
беспокойство	гип.				анал.				
опасение					анал.				
подозрение					анал.				
смятение					анал.				
благоговение					анал.				
шок					анал.				
малодушие					анал.				
оторопь					анал.				

Таким образом, различия в принципах систематизации лингвистической информации в тезаурусе RuWordNet и в словарях синонимов русского языка обусловлены их практической направленностью. RuWordNet предназначен для использования в технологиях автоматической обработки текстов, таких как машинный перевод, классификация

текстов, расширение поискового запроса, рубрицирование и подобных. Опора на статистические данные и использование текстов прежде всего официально-делового и публицистического стилей выявляет специфику в представлении лексического материала в тезаурусе RuWordNet. RuWordNet, безусловно, является более динамичным источником данных, имеющим четкую прагматическую направленность. Большинство же словарей синонимов русского языка построены с учетом семантического принципа, причем с опорой на язык произведений классической литературы. Тем не менее использование материалов апробированных лексикографических источников при составлении тезауруса может способствовать усовершенствованию принципов кластеризации информации, что будет содействовать обогащению ресурса, его большей ориентированности на литературный язык.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика М.: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. С. 224.

<sup>2</sup> Там же. С. 225.

<sup>3</sup> Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Вып. 2 / Под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. М.: Языки русской культуры, 2000. С. V.

<sup>4</sup> Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М.: Русские словари, 1999. 433 с.

<sup>5</sup> Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка / под ред. Л. А. Чешко. М.: Советская энциклопедия, 1969. С. 524.

<sup>6</sup> Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т.1. Лексическая семантика М.: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. С. XIX–XX.

<sup>7</sup> Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. 2-е изд., испр. и доп. / под общим рук. акад. Ю. Д. Апресяна. М.: Школа «Языки русской культуры», 2003. С. 1109–1115

<sup>8</sup> Словарь синонимов русского языка / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: Астрель, АСТ, 2011. С. 96.

<sup>9</sup> Лукашевич Н. В. Тезаурусы в задачах информационного поиска. М.: Издательство МГУ, 2011. С. 53.

<sup>10</sup> Копотев М. Введение в корпусную лингвистику. Прага: Animedia Company, 2014. 230 с.

<sup>11</sup> URL: <https://ruwordnet.ru/ru/> (дата обращения 8.01.2019)

**Erofeeva I. V., Usmanova L. A.**

*Kazan Federal University, Russia*

#### WAYS OF LINGUISTIC INFORMATION PRESENTATION IN DICTIONARIES OF RUSSIAN SYNONYMS AND RUWORDNET THESAURUS

The authors argue that creation of the electronic linguistic resources for solving various problems of information retrieval is impossible without taking into account achievements in general linguistics, and above all, lexicology and semantics, since their development is drawn upon natural language texts. Comparison of the RuWordNet thesaurus data with the data of the dictionaries of Russian language synonyms makes it possible to compare the specific character of linguistic information arrangement in them aiming at improving its clustering principles.

*Keywords:* thesaurus; synset; synonymy; computational linguistics.



**Журавлёва Екатерина Фёдоровна**

*Университет Западной Македонии, Греция*

arappou@uowm.gr

**Сергеева Жанна Александровна**

*Таганрогский педагогический институт, Россия*

olgatim71@mail.ru

## **ОБ ОРФОЭПИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ГРЕЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ**

Задача первого Орфоэпического Словаря для греческой аудитории: отражение норм произношения и ударения русского литературного языка. Национальная ориентация Словаря проявляется в принципах отбора материала. Отражены два вида орфоэпических норм: 1) фонетические и 2) собственно орфоэпические. Все русские слова снабжены ударением и переведены на греческий язык.

*Ключевые слова:* орфоэпия; национальная ориентация; ударение; слово; перевод.

Задачей данного Орфоэпического Словаря является отражение норм произношения и ударения русского литературного языка. Словарь адресован преподавателям русского языка как иностранного (РКИ) и грекам, изучающим РКИ.

Новизна Словаря: Орфоэпический Словарь русского литературного языка предлагается греческой аудитории впервые.

Актуальность: огромный интерес к русскому языку в Греции, активное его изучение (в трёх государственных вузах страны при выборе для изучения иностранного языка предпочтение отдаётся русскому как основному предмету). Кроме того, РКИ преподаётся в частных институтах и учебных центрах, в частных школах и на различных курсах. Практическое применение РКИ находит в туризме и бизнесе.

Национально ориентированный характер Словаря проявляется в отражении в данной работе фонетических явлений, отсутствующих в фонетической системе греческого языка: качественной редукции безударных гласных, твёрдых- мягких согласных, оглушении согласных на конце слова, а также в произношении слов с аффрикатами [ш], [ж], [ч], [щ], гласного звука [ы] и ряда сочетаний согласных. Кроме того, национальное направление, учитывающее восприятие русской речи греческой аудиторией, отражается и в отборе слов и особенностях их грамматического оформления.

Слова даются в алфавитном порядке с транскрипцией и переводом на греческий язык. В транскрипции для обозначения шести ударных звуков используются семь гласных букв: «а», «э», «е», «о», «у», «и», «ы» (звук [э] обозначается двумя буквами: «э» и «е») и все согласные русские буквы (21).

В Словаре отражены два вида орфоэпических норм: 1) нормы, основанные на фонетических законах русского языка (редукции безударных гласных, ассимиляции и оглушения согласных на конце слова), и 2) собственно орфоэпические (произношение сочетаний согласных, аффрикат, отсутствующих в русском языке и др.).

Наиболее значимыми для русской орфоэпии являются правила произношения, учитывающие фонетические свойства звуков (как гласных, так и согласных). Правила произношения гласных звуков исходят из учёта двух фонетических позиций: 1) местоположения по отношению к ударению (ударные и безударные гласные) и 2) характера предшествующего согласного по признаку твёрдости-мягкости.

Из шести ударных гласных звуков ([ы́], [у́], [э́], [о́], [а́]) наибольшее внимание в Словаре уделено четырём [э́], [о́], [а́], [у́], каждый из которых обладает способностью сочетаться как с твёрдыми, так и с мягкими предшествующими согласными [э́]–[’е] (*мэр–мел*), [о́]–[’о] (*нос–нёс*), [а́]–[’а] (*мал–мял*), [у́]–[’у] (*лук–люк*). Звук [и] сочетается только с мягкими согласными, звук [ы] — только с твёрдыми ([м’ил]–[мыл]).

В связи с указанным выше в области гласных редуцированные безударные звуки обозначаются: а) после твёрдых согласных: [а] (*молоко [малако́], город [го́рат]*), [ы] (*шестой [шысто́й], жестокий [жысто́к’ий]*); б) после мягких согласных: [и] (*леса [л’иса́], темно [т’имно́], пятак [п’ита́к]*).

В области согласных важно различать согласные звонкие и глухие: [б–п], [б’–п’], [д–т] и др. (*был–пыл, бить–пить, дом–том*) и твёрдые и мягкие: [н]–[н’] (*кон–конь [н’], [р]–[р’] жар–жарь [р’], [с–с’] [с]удá –[с’]юдá*) и др. Само различие твёрдых и мягких согласных очень важно (в греческом языке оно отсутствует).

**Ассимиляция по глухости:** *ска́зка [ска́ска], сла́дкий [сла́тк’ий’], ло́жка [ло́шка], за́втра [за́фтра]*.

**Ассимиляция по звонкости:** *экза́мен [э́гза́’ин], про́сьба [про́з’ба], сде́лать [з’д’э́лат’]*.

**Оглушение на конце слова** (в греческом языке отсутствует): *са́д [сат], снег [с’н’ек], дуб [дуп], год [гот], моро́з [маро́с]*.

Ассимиляция по мягкости в русском языке носит вариативный характер, поэтому в Словаре не отражается.

Особое внимание в Словаре обращается на звуки, не имеющие параллелей в греческом языке ([ж], [ш], [ч], [щ]), фонетические явления: парность твёрдых и мягких согласных (*мол–мёл, мыл–мил, мер–мера*), оглушение в конце слова (*друг, сад, зуб, но, сядь [т’]*).

Звук *йот* обозначается буквой «й» (*чай [чай], ма́йяк [майа́к]*). Исконная мягкость звуков [ч] и [щ] знаком (’) не обозначается. Мягкость согласных обозначается знаком (’) (*л’ес*).

Собственно орфоэпические нормы в области согласных звуков рекомендуют учитывать следующее:

- 1) наличие слов с непроизносимыми согласными: *гру́с(т)ный [гру́сный], пра́з(д)ник [пра́зн’ик], чу́(в)ство [чу́ства]* и т. п.;
- 2) наличие звуков, не соответствующих написанию: [ц] на месте сочетания *-тс-* (*де́тский [д’э́цк’ий], роди́ться [рад’и́ца]*); [ч] на месте сочетания *-тч-* (*отчи́зна [ачи́зна]*); [щ] — на месте сочетания *-сч-* (*сче́т [щот]*);

- 3) произношение окончаний **-ого/-его** в прилагательных, причастиях, порядковых числительных, местоимениях со звуком [в]: **-ово/-ево**: *бѣлого* [б'ѣлава], *сѣнего* [с'ѣн'ѣва, второго] [фтарόβα], *егѡ* [ѣивѡ];
- 4) различие твёрдых и мягких согласных в сочетаниях **-ре-, -те-, -не-, -ме-, -се-** и др. (*рѣзус* [р'ѣ] — *рѣквием* [рѣ], *мѣсто* [т'ѣ] — *тѣсты* [тѣ], *нет* [н'ѣ] — *нѣт-то* [нѣ]).

### Структура словарной статьи:

- 1) начальная форма слова
- 2) часть речи
- 3) транскрипция (произношение)
- 4) перевод на греческий язык
- 5) грамматические формы.

При отборе материала предпочтение отдаётся тем формам, в которых наблюдается изменение места ударения, так называемое подвижное ударение (*рукá* (им. п. ед. ч.) — *рукú* (род. п. ед. ч.) — *рúки* (им. п. мн. ч.), *пѡнял*, *пѡнялá*, *пѡняло* / *пѡняли*).

В Словаре анализируются слова пяти основных частей речи русского языка: имя существительное, имя прилагательное, глагол, причастие и наречие (последнее выборочно). Все слова даются в начальной форме.

*Для имён существительных* — это форма именительного падежа (им. п.) единственного числа (ед. ч.). Указываются следующие формы: родительного падежа (род. п.) ед. ч., формы множественного числа (мн. ч.) им. и род. падежей (*арбúз* *овс.*, *арс.* [арбúс] 'то καρπούζι', *арбúза*, *пл.* *арбúзы*, *арбúзов*).

*Для имён прилагательных* начальная форма — это форма мужского рода (м. р.) ед. ч. Отмечаются окончания м., ж. и среднего рода (ср. р.) ед. ч. Качественные прилагательные даны в полной форме, краткой и в форме сравнительной степени (*лѣгкий* *επιθ.* [л'ѡхк'ий], *-ая*, *-ое/-ие*, *σύντ.μ.* *лѣгок*, *лѣгká*, *лѣгкѡ* / *лѣгkú*, *συγκρ.μ.* *лѣгче* [хк]).

*Для глаголов* исходной формой является инфинитив. Поскольку в греческом языке инфинитив отсутствует, в переводе принято давать форму первого лица ед. ч. настоящего времени. В глаголах отмечаются те глагольные формы, в которых ударение с основы переносится на окончание в 1-м лице ед. ч., кроме всех остальных форм (*писáть* *ρ.* [писáт'] 'γράφω': *пишú*, *пишешь*, *пишут*; *курíть* *ρ.* [кур'ít'] 'καπνίζω': *курю*, *кúришь*, *кúрят*; (*сказáть* *ρ.* [сказáт'] 'θα πω': *скажú*, *скажешь*, *скажут*).

*Для причастия* отмечаются: 1) начальная форма — форма м. р. ед. ч. (*пи-сáть*: пишущий, *-ая*, *-ее* / *-ие*; *писáвший*, *-ая*, *-ее* / *ие*; *писáнный*, *-ая*, *-ое* / *-ые*); 2) при выборе причастий учитывается место ударения в сравнении с глагольной формой, от которой оно образовано; 3) страдательные причастия даются в полной и краткой формах (*писáнный*, *-ая*, *-ое* / *-ые*; *писан*; *заперѣть*: *зáпертый* *мет.* *επιθ.* [зáп'ертый] 'κλεισμένος', *-ая*, *-ое* / *-ые* (ολόκλ.μ.), *зáперт*, *запертá*, *зáперто* / *зáперты* (σύντ.μ)).

*Наречия* даются выборочно при наличии в них особенностей произношения (*úзредка* *επίρρ.* [úз'итка] (ассимиляция по глухости, редукция), *вдрук* *επίρρ.* [вдрук] 'ζαφνικά' (оглушение), *чѣс(т)ный* *επιθ.* [чѣсный] 'τίσιος', *-ая*, *-ое* / *-ые* (непроизносимый согласный [т] и звук [ч], отсутствующий в греческом языке).

В силу того, что в греческом языке над каждым словом ставится ударение, а в русском тексте оно отсутствует, все слова снабжены знаком

ударения (за исключением односложных). Особое внимание уделяется заимствованным из греческого языка словам, в которых ударение не совпадает с ударением языка-источника *διαλόγ ουσ.*, *αρσ.* [δ'ιαλόγ], *γεν. εν. διαλόγα*, *πλ. διαλόγι*, *διαλόгов*; *χίμια ουσ.*, *θηλ.* [χ'ίμ'ιια] 'η χημεία', *γεν. εν χίμια*.

В Словаре около тысячи слов.

#### Слова на букву «Ч»

**чай** *ουσ.*, *αρσ.* \* [чай] 'το τσάι', *γεν. εν. cháя*, *πλ. чай*, *чаёв*  
**чайка** *ουσ.*, *θηλ.* [чайка], *γεν. εν. cháйки*, *πλ. cháйки*, *чаёк*  
**час** *ουσ.*, *αρσ.* [час] 'η ώρα', *γεν. εν. (ни) cháса*; (два, три, четы́ре) *часá*; *γεν. πλ. пять*, *шесть часо́в*, *πλ. часы́*, *часо́в*  
**ча́с(т)ник** *ουσ.*, *αρσ.* [чáс'н'ик] 'ο ιδιώτης', *γεν. εν. cháстника*, *πλ. cháстники*, *ча́стников*  
**ча́с(т)ный** *επίθ.* [чáс'ный] 'ιδιωτικός', -ая, -οε/-ые  
**ча́стота** *ουσ.*, *θηλ.* [ч'истата] 'η συχνότητα', *γεν. εν. частоты́*, *πλ. частоты́*, *ча́стот*  
**ча́сть** *ουσ.*, *θηλ.* [ч'ас'т'] 'το μέρος', *γεν. εν. ча́сти πλ. ча́сти*, *ча́стей*  
**ча́шка** *ουσ.*, *θηλ.* [чáшка] 'το φλιτζάνι', *γεν. εν. ча́шки*, *πλ. ча́шки*, *ча́шек*  
**чей** *αντων.* [чей] 'τίνος, ποιανού', *чья* [ч'я́], *чьё* [ч'йó] / *чьи*[ч'ий]  
**челове́к** *ουσ.*, *αρσ.* [ч'илав'эк], *γεν. εν. челове́ка*, *πλ. люди́*, *люде́й*  
**чере́счур** *επίρρ.* [ч'ир'ищур] 'πάρα πολύ', 'υπερβολικά'  
**черне́ть** *ρ.* [ч'ирн'эт'] 'μαυρίζω'; **черне́ющий** *μετ.επιθ.εν.φ.ενεστ.*, -ая, -ее/-ие;  
**черне́вший** *μεт.επιθ.εν.φ.αορ.*, -ая, -ее /-ие  
**чёрный** *επίθ.* [чóрный] 'μαύρος', -ая, -οε /-ые  
**черта́** *ουσ.*, *θηλ.* [ч'ирта] 'η γραμμή', *γεν. εν. черты́*  
**черте́ж** *ουσ.*, *αρσ.* [ч'ирт'ош] 'το σχέδιο', *γεν. εν. чертежа́*, *πλ. чертежи́*, *чертеже́й*  
**чесно́к** *ουσ.*, *αρσ.* [ч'исно́к] 'το σκόρδο', *γεν. εν. чесно́ка*  
**че́с(т)ный** *επίθ.* [ч'эс'ный] 'τίμος', -ая, -οε /-ые  
**че́сть** *ουσ.*, *θηλ.* [ч'ес'т'] 'η τιμή', *γεν. εν. че́сти*  
**четве́рг** *ουσ.*, *αρσ.* [ч'итв'эрг] 'η Πέμπτη', *γεν. εν. четверга́*  
**четыре́тый** *такт. αριθμ.* [ч'итв'óртый] 'τέταρτος', -ая, -οε/-ые  
**четы́ре** *απόλ. αριθμ.* [ч'иты́р'и] 'τέσσερα', *γεν. четырёх*  
**четы́реста** *απόλ. αριθμ.* [ч'иты́р'иста] 'δεκατέσσερα', *γεν. четырёхсо́т*  
**четы́рнадцатый** *такт. αριθμ.* [ч'иты́рнацатый] 'δεκατοτέταρτος', -ая, -οε/-ые  
**чечеви́ца** *ουσ.*, *θηλ.* [ч'ичив'ица] 'η φακή', *γεν. εν. чечеви́цы*  
**чешский** *επίθ.* [ч'эшк'ий] 'τσέχικος', -ая, -οε /-ие  
**чешу́я** *ουσ.*, *θηλ.* [ч'ишу́я] 'το λέπι', *γεν. εν. чешу́й*  
**число́** *ουσ.*, *ουδ.* [число] 'ο αριθμός', *числа́*, *πλ. чи́сла*, *чи́сел*  
**чита́тель** *ουσ.*, *αρσ.* [чит'Ат'ел'] 'ο αναγνώστης', *γεν. εν. чита́теля*, *πλ. чита́тели*, *чита́телей*  
**что** *σύνδ.*, *αντων.* [што] 'τι, τί';  
**что́бы** *σύνδ.* [штóбы] 'για να'  
**чуб** *ουσ.*, *αρσ.* [чуп] 'το τσουλούφι', *γεν. εν. чуба*, *πλ. чубы́*, *чубо́в*  
**чу́(в)ство** *ουσ.*, *ουδ.* [чúства] 'η αίσθηση', *γεν. εν. чу́ства*, *πλ. чу́ства*, *чувств* [ч'устф]  
**чу́(в)ствовать** *ρ.* [чúствават'] 'αισθάνομαι', *чу́ствую*, *чу́ствуешь*, *чу́ствуют*  
**чу́до** *ουσ.*, *ουδ.* [чúда] 'θαύμα', *γεν. εν. чу́да*, *πλ. чудеса́*, *чудес*.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

\* Грамматические пометы даны на греческом языке: *ουσ.* 'сущ.', *αρσ.* 'м. р.', *θηλ.* 'ж. р.', *ουδ.* 'ср. р.', *γεν. εν.* 'род. п. ед.', *πλ.* 'мн. ч.', *επίθ.* 'прил.', *απόλ. αριθμ.* 'кол. числ.', *такт. αριθμ.* 'пор. числ.', *ρ.* 'злагол', *αντων.* 'мест.', *επίρρ.* 'нар.', *μεт. επιθ. εν.φ. ενεστ.* 'действ. прич. н. вр.', *μεт. επιθ. εν. φ. αορ.* 'действ. прич. прош. вр.', *σύνδ.* 'союз'.

**Zhuravleva E. F.**

*University of Western Macedonia, Greece*

**Sergeeva Z. A.**

*Pedagogical Institute of Taganrog, Russia*

## **ON THE ORTHOEPIC RUSSIAN LANGUAGE DICTIONARY FOR GREEK STUDENTS**

The authors argue that the purpose of the first Orthoepic Russian Language Dictionary for the Greek students is to show the rules of pronunciation and word stress of the Russian language. The native language of students (L-1) is taken into consideration, which can be seen in the principles of choosing of the material. Two types of Russian pronunciation rules are analyzed: phonetic and orthoepic. All Russian words are provided with word stress and translated into Greek language.

*Keywords:* pronunciation; native language; word stress; word; translation.

Зайнульдинов Тяренокв Андрей Ахметович

*Барселонский университет, Испания*

Керо Хервилья Энрике Федерико

*Гранадский университет, Испания*

efquero@ugr.es

**ПРИНЦИПЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА  
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ  
В РУССКОМ И ИСПАНСКОМ ЯЗЫКАХ  
(НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ  
ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА  
С ИСПАНСКИМИ ЭКВИВАЛЕНТАМИ)**

Целью настоящей статьи является исследование аксиологического прагматического аспекта семантики на материале русской и испанской лексики, выражающей положительную и отрицательную эмоциональную оценочность. В своей работе мы исходим из того, что эмоциональная оценка в принципе поддается определению и систематизации, а также из возможности определения тех свойств эмоциональной лексики, которые не только могут стать предметом лексикографического описания, но и иметь прикладной характер, будучи использованы в целях машинного перевода. Мы ставим, следовательно, перед собой задачу с одной стороны, заложить основы сопоставительного анализа экспрессивного фонда русской лексики, и с другой, разработать принципы ее лексикографического представления в двуязычном русско-испанском словаре. Речь идет о первом в своем роде опыте составления словаря, опирающегося на весь корпус эмоционально — оценочной лексики русского языка в целом и выявление ее языковых эквивалентов в испанском.

*Ключевые слова:* прагмалингвистика; эмоциональная оценочность; экспрессивные лексикографические пометы; русский язык; испанский язык.

**Введение.** Процессы вербализации эмоций характерны для всех языков. Они заключаются в том, что уже существующие в языке слова, ни по своей внутренней форме, ни по ее дериватам не обладающие оценочной функцией, приобретают некоторые специфические формально-семантические признаки, создающие эффект экспрессивности, или же в том, что говорящий в стремлении выразить эмоциональное отношение к чему-либо, порождает слово, эксплицитно выражающее его отношение к предмету речи и способное быть адекватно воспринятым не только адресатом, но и другими членами языковой общности<sup>1</sup>. Именно эти факторы влияют на словесное отражение эмоции в языке, приобретающей таким образом концептуальное или лексическое значение. Закрепленная вербально, эмоция обретает жизнь в слове, которое становится символом, традиционно принятом в определенной лингвокультурной общности для хранения как лингвистической, так и экстралингвистической информации, которой обладает говорящий и которая входит в состав лексики, выступающей средством выражения

эмоций. Такие ученые, как В. Н. Телия<sup>2</sup> и Т. А. Трипольская<sup>3</sup>, считают, что эмотивность является компонентом семантической структуры слова, и включают в нее не только денотативные, но и коннотативные значения как специфические семантические признаки, используя для определения ее двойной природы термины *первичное семантическое значение* (предметное значение, устанавливаемое в процессе обозначения объекта) и *вторичное семантическое значение* (по отношению к коннотативной стороне лексического значения), которые, в свою очередь, эквивалентны терминам *денотат* и *коннотат*, используемым по отношению к экспрессивной лексике.

В настоящей работе на материале русского и испанского языков будут проанализированы механизмы соотношения семантических категории экспрессивности, эмотивности и внешней неэмоциональной оценки в русском языке и их перевод на испанский. Объектом настоящего исследования выступает весь корпус эмоционально-оценочной стилистически окрашенной лексики русского языка, а также поиск соответствующих ей эквивалентов в испанском языке.

**2. Эмоциональная оценка.** Эмоциональная оценка является производной от трех рассмотренных ранее категорий: экспрессивности, эмотивности и внешней неэмоциональной оценки. Под эмоциональной оценкой мы понимаем эмоциональное выражение мысли, которое в свою очередь интерактивно. Экспрессивность генетически восходит к эмотивности, а категория эмоциональной оценки есть, соответственно, разновидность эмотивности. Лексическая единица языка не всегда характеризуется единством трех компонентов, но для того, чтобы слово обладало эмоционально — оценочным значением, необходимо наличие их всех<sup>4</sup>.

**3. Лексикографическое описание эмоционально-оценочных единиц.** Эмотивно-экспрессивные лексемы занимают значительное место в толковых русскоязычных словарях, ставших предметом нашего изучения. Для их описания обычно прибегают к стилистическим и оценочным пометам, определяющим их функцию в языке. Анализ источников показал отсутствие системного подхода к употреблению данных оценочных помет. Удручает и то, что корпус эмоционально-оценочной лексики страдает неполнотой: не разработаны в достаточной степени также критерии его организации и описания. Рассмотрим для примера способы подачи оценочных значений в словарных гнездах в словаре Ожегова:

**Драндулет:** -а. м. (раз. шутл.) Старая, разбитая повозка, машина.

**Барахло:** -а ср. (прост.) 1. Старье, старые вещи, а также (пренебр.) вообще вещи (во 2 знач.) 2. О ком, чем-нибудь плохом, негодном.

Нечто подобное имеет место и в действующих испанских толковых словарях, где речевые пометы также не унифицированы, в чем можно убедиться, рассмотрев словарные дефиниции оценочной лексики *RAE* (Словарь Королевской академии испанского языка):



**Petardo:** despect.//пренебрежение. coloq.//паз. Persona o cosa pesada, aburrida o fastidiosa. No aguantó a tu amiga. Es una petarda 2. m. y f. despect. coloq. Persona poco competente en su cometido. Como fotógrafo, es un petardo.

**Mequetrefe:** 1. m//мужской род. coloq.//паз. Hombre entremetido, bullicioso y de poco provecho.

В определении слова *petardo* присутствует элемент оценки, указывающий на пренебрежительное отношение к человеку, заключенное в семантике определяемого слова. В семантике же сходного с ним по эмотивной нагрузке слова *mequetrefe*, такая стилистическая помета отсутствует.

Таким образом, проведенный анализ показывает, что предпринятая нами попытка создания первого систематического Корпуса русской экспрессивно-оценочной лексики с переводом на испанский язык лексических единиц, входящих в его состав, не только уникальна, но и весьма своевременна<sup>5</sup>. В выполнении этой задачи мы исходим из мысли о возможности выделения классификационных признаков и принципов анализа эмоционально экспрессивной лексики для ее лексикографического описания, несмотря на то, что такая лексика достаточно субъективна по своей природе в силу интуитивного характера ее употребления говорящим. Для этого необходимы четко разработанные критерии. К ним относится, в первую очередь, система лексических помет, опирающаяся на следующие факторы<sup>6</sup>:

- а) отношение субъекта речи (благоприятное/неблагоприятное) к тому или иному факту или событию;
- б) степень экспрессивности лексической единицы по шкале интенсивности;
- в) положение, занимаемое говорящим по отношению к адресату (верховодящее/подчиненное), — фактор, служащий, как правило, для разграничения значений по шкале интенсивности в рамках сугубо негативной оценочной категории с целью противопоставления помет выражающих, к примеру, неодобрение // *desaprobación* и крайнее неодобрение // *total desaprobación* или выражающих пренебрежение // *menosprecio*, презрение // *desprecio* и уничижение // *peyorativo*.

**4. Статьи русско-испанского словаря эмоционально-оценочной лексики.** Рассмотрим, как вышеизложенные теоретические положения осуществляются при подготовке словаря, который находится в настоящий момент на стадии разработки.

Все словарные статьи построены по следующему принципу<sup>7</sup>:

- 1) морфологическое описание лексической единицы;
- 2) стилистическое описание лексической единицы;
- 3) разновидность и степень эмоциональной оценки по шкале интенсивности;
- 4) описание значения лексической единицы;
- 5) испанский эквивалент лексической единицы;
- 6) пример на русском языке с соответствующим ему эквивалентом на испанском;
- 7) этимология экспрессивного компонента в семантике лексической единицы исходного языка в тех случаях, где экспрессивность не зависит от метафоризации;
- 8) устойчивые сравнения. Фразеологизмы, которые включают в свой состав в качестве компонента эту лексическую единицу, приведены в отдельной словарной статье.

## 5. Примеры из «Русско-испанского словаря эмоционально-оценочной лексики»<sup>8</sup>.

### Тип и вид эмоциональной оценочности

#### А. Положительная оценка

##### Дружелюбное отношение

**ДРУЖБАН:** 1. м. 2. жарг. 3. друж. 4. Человек, который связан с кем-н. дружбой. // Persona con la que se tiene una relación de amistad. 5. Colega. 6. *Но пока я хочу поговорить с ним по-доброму. Слушай, дружба, — обратился он к Герману. — Ты ханнул наши деньги.* // *En principio quiero mantener una conversación con él por las buenas. Oye, colega, dirigiéndose a German. ¿Tú nos has robado nuestro dinero?* (Ростовский. По законам волчьей стаи).

#### Б. Отрицательная оценка

##### Неодобрение

**БОБИК:** 1. сущ. м. 2. жарг. 3. пренебр. 4. перен. Человек на побегушках; попускаемый человек. // Persona de poca valía, miedosa. 5. Don nadie, mindundi, pelele 6. *Твой помощник уже выбился в вояжи. А ты, полковник, ещё только борзой. Шакал. Шестёрка. Бобик. Тузик.* // *Tu ayudante es una persona muy importante y tú, coronel, eres tan solo un sinvergüenza. Una persona despreciable. Un pringado. Un cero a la izquierda. Un don nadie. Un mindundi.* (Суворов. Аквариум). 7. Первоначально: кличка собаки. // Nombre de perro.

##### Пренебрежение

**ДРАНДУЛЕТ:** 1. м. 2. раз. 3. пренебрежение 4. Старая, разбитая повозка, машина // Carro o coche viejo y destartado. 5. Tartana. 6. “— *Садитесь ко мне в машину. Куда вам трястись на таком драндулете!*” // *Siéntate en el coche ¿Adónde vas con esa tartana?*” (Паустовский. Героический юго-восток).

**ПЕНЬ:** 1. Глухой как пень 2. прост. 3. пренебр 4. Совершенно глухой // Completamente sordo. 5. sordo como una tapia. 6. *Александр Демьянович не просто глухой, как пень, старик.* // *Aleksandr Dem'janovich no es tan sólo un viejo que está sordo como una tapia.* (Деревницкий. Время для размышления).

**АРШИН** (Аршин с шапкой): 1. сущ. м. 2. разг. 3. пренебр. 4. О человеке маленького роста // Persona de poca estatura. Чаше употребляется *метр с кепкой* или *полтора метра с кепкой*. 5. Tapón del alberca, metro y medio, enano. 6. “— *Я был самым старшим и рос очень туго. В семье так и думали, что останусь коlobком, аршин с шапкой.*” // *Yo era el mayor de todos y crecí a lo ancho. Todos pensaban que iba a quedar hecho una albondiguilla. Un tapón de alberca.* (Зайцев. За Волгой земли для нас не было). 7. Первоначально: старинная мера длины равная 0,71 м. // El arshin era una unidad de medida que que equivalía a 0,71 metros.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лукашевич Е. В. Представление экстралингвистических знаний в процесслексикализации слова. // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистические и когнитивные аспекты. Вып. 2, Барнаул, 2000. С. 87.

<sup>2</sup> Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1986. 141 с.

<sup>3</sup> Трипольская Т. А. Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999. 170 с.

<sup>4</sup> *Зайнулдинов А. А. Léxico con valoración emocional positiva en ruso (Лексика с положительной эмоциональной оценкой в современном русском языке: дис. ... д-ра филол. наук / Universidad de Barcelona. Barcelona, 2005. С. 23.*

<sup>5</sup> *Зайнулдинов А. А., Керо Хервилья Э. Ф. Опыт создания двуязычного прагмативно-гвистического словаря эмоционально-оценочной лексики. // Логический анализ языка. Человек в интерьере. Внутренняя и внешняя жизнь человека в языке. М.: Издательский дом ЯСК, 2017. С. 133–148*

<sup>6</sup> *Ibid. P. 139.*

<sup>7</sup> *Ibid. P. 140.*

<sup>8</sup> *Ibid. P. 141.*

**Zainulidinov Tiarenkov A. A.**

*University of Barcelona, Spain*

**Quero Gervilla E. F.**

*University of Granada, Spain*

**PRINCIPLES OF COMPARATIVE ANALYSIS OF EMOTIONAL AND EVALUATIVE VOCABULARY IN RUSSIAN AND SPANISH: THE DICTIONARY OF EMOTIONALLY EVALUATIVE VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE WITH SPANISH EQUIVALENTS**

The authors are studying the axiological pragmatic aspect of semantics in Russian and Spanish vocabulary with positive and negative emotional appraisal. The present article starts from the hypothesis that emotional valuation can be defined in a systematic way. Subsequently, the authors identify the characteristics of emotional vocabulary, which should be taken into account both in lexicographical description and for possible application in automatic translation. The article thus establishes the bases for undertaking a contrastive analysis of evaluative vocabulary in general, and further proposes a contrastive analysis of lexical items in Russian and Spanish which reflect a negative and positive appraisal of objects and events and to develop the principles of its lexicographic representation in the bilingual Russian-Spanish dictionary. This is the first dictionary that analyses emotional-evaluative vocabulary and phraseology of the Russian language with their translation into Spanish.

*Keywords:* pragmatics; emotional evaluation; expressive lexicographical marks; Russian language; Spanish language.

## ОТРАЖЕНИЕ ДИНАМИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ ЛЕКСИКИ В НОВЫХ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ

Доклад посвящен анализу новейших толковых словарей: «Толковый словарь русского языка начала XXI века: Актуальная лексика» под ред. Г. Н. Складневской и «Жизнь российского города в лексике 30-х — 40-х годов XX века: краткий толковый словарь ушедших и уходящих слов и значений» О. П. Ермаковой. Показано, что в современном русском языке наблюдается перераспределение активного и пассивного словарного фонда. Выделены группы слов, представляющие процессы неологизации, актуализации, реактивизации и пассивизации лексики. Сопоставлены тематические группы слов, называющих предметы повседневной жизни.

*Ключевые слова:* лексикография; толковый словарь; неологизмы; устаревшая лексика.

Социальные преобразования в России новейшего времени явились мощным фактором динамических изменений, обусловивших движение и перераспределение активного и пассивного словарного фонда в лексической системе русского литературного языка. В связи с этим перед лингвистами встала актуальная задача лексикографической фиксации обновленной национальной языковой картины мира, представления русского языка в соответствии с современными реалиями.

Среди новейших словарей, решающих эту задачу, особое место занимают «Толковый словарь русского языка начала XXI века» под редакцией Г. Н. Складневской<sup>1</sup> и словарь О. П. Ермаковой «Жизнь российского города в лексике 30-х — 40-х годов XX века»<sup>2</sup>, которые стали источником материала для нашего исследования.

Первый словарь входит в разряд активных лексикографических изданий и фиксирует 8500 слов и устойчивых словосочетаний, которые относятся к наиболее актуальным для современных носителей языка группам: политика (*диаспора, вице-президент, псевдопатриот, правопорядок, фундаменталист*), экономика и финансовое дело (*ваучеризация, конвертация, банкротство, вторичный рынок, гиперинфляция*), медицина (*биодобавки, мануальный, хоспис*), а также армия, спорт, игры, массовая культура, молодежная субкультура, сфера паранормальных явлений и др.

С точки зрения динамического состояния лексической системы русского языка в Словаре Г. Н. Складневской представлены группы лексики, отражающие современные процессы неологизации, актуализации, реактивизации и пассивизации лексики.

Первая группа включает новые слова (процесс неологизации), которые в большинстве своем не получали фиксации в словарях литератур-

ного языка. Это, прежде всего, многочисленные заимствования, массовый характер которых обусловлен экстралингвистическими причинами (*мейнстрим, ремикс, сиквел, промоутер, транш, холдинг* и под.), а также сниженная лексика, проникшая в литературный язык в результате интенсивной демократизации языка (*бомжатник, беспредел, затаиться, спартачи 'фанаты футбольной команды «Спартак»'* и др.).

Вторую группу составляет лексика основного фонда, которая сегодня подверглась актуализации, т. е. эти слова претерпевают семантические трансформации и/или стилистические, в частности оценочные, модификации. Существенно меняются толкования известных слов, чаще всего исключается идеологическая коннотация.

Третья группа — лексемы, которые находятся в процессе реактивизации, т. е. возвращаются из пассивного запаса. В словарях советского периода эта лексика сопровождалась либо пометой «устар.», либо комментариями «в старину», «в дореволюционной России», «в буржуазном обществе», «в капиталистических странах» и, следовательно, отодвигалась на периферию общественного языкового сознания. Например: *гильдия, лицей, безработица, фермер* и пр. Особую и наиболее значимую группу вернувшейся лексики составляют слова религиозной сферы, в первую очередь православия.

Четвертая группа единиц, включенных в словник, отражает, напротив, процесс пассивизации, т. е. это лексика, уходящая или ушедшая из активного употребления в пассив. В первую очередь, это советизмы, к которым авторы относят слова, обозначающие ключевые советские идеологемы: *партийный, коммунист, стахановец, герой социалистического труда, доблестный, лениниана*; — а также слова, отражающие негативные стороны советской реальности, возникшие как реакция на советскую идеологию: *самиздат, невыездной, бугровоз 'в советское время: об автомобилях для крупных (обычно партийных) чиновников', прохиндиада 'в советское время: о состоянии общества периода застоя, характеризующемся расцветом мошенничества, ловких махинаций, взаимовыгодных услуг и т. д.'*

Словарь О. П. Ермаковой посвящен устаревшей и устаревающей лексике, которая совсем недавно широко употреблялась россиянами во всех сферах жизни. Слова распределены по тематическим группам: учреждения (*амбулатория, барахолка*), транспорт (*дредноут, полторка*), дом (*флигель, ватерклозет*), быт (*подзор, керосинка*), болезни и лечение (*грудная жаба, инфлуэнца*), школа (*звездочка, непроливайка*), танцы (*матлот, матчиш*) и др. — и снабжены комментариями к обозначаемым этими словами реалиям.

В Словаре О. П. Ермаковой более широко представлены советизмы, к которым отнесены «слова, называющие реалии, так или иначе обусловленные советской действительностью»<sup>3</sup>. Здесь номинации и со-

ветских учреждений (*домком, МОПР ‘Международная организация помощи борцам революции’*), и лиц (*попутчики, соглашатель*), и явлений из сферы экономики (*блат, достать [о дефицитных товарах], отоварить*), и предметов обиходно-бытовой сферы.

Изменения в жизни современного россиянина привели к значительному обновлению лексики повседневности. Сопоставление словарей Г. Н. Складневской и О. П. Ермаковой показало, что идут встречные противоположные процессы — неологизации и пассивизации — в тематических группах слов, называющих предметы повседневной жизни. Они демонстрируют кардинальные изменения нашего быта, поэтому некоторые тематические группы в Словаре О. П. Ермаковой представлены ушедшими/уходящими лексемами, а в Словаре Г. Н. Складневской — неологизмами. Приведем лишь некоторые примеры:

- одежда: *галифе, гамаша, горжетка, исподнее, косоворотка, макинтош, ту-журка / боди, бюстье, капри, косуха, пуховик, свингер, топ, шазюбль;*
- ткани, материалы: *бобрик, диагональ, кисея, маркизет, туалетенор, фильдеперс / лайкра, крэг, нубук, органза, стреч, эластан;*
- еда, напитки: *ситник, ситро, ландрин, тянучка / тоник, чизбургер, крекер;*
- косметика: *зубной порошок, серое мыло / гель, кондиционер;*
- предметы обихода: *думка, корыто, мутовка, сечка / биотуалет, джакузи, микроволновка.*

Таким образом, словари последних лет свидетельствуют, что в лексической системе наблюдаются настоящие «тектонические» сдвиги целых пластов лексики и новая языковая реальность есть результат перераспределения активного и пассивного словарного фонда.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Толковый словарь русского языка начала XXI века: Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Складневской. М.: Эксмо, 2006. 1136 с.

<sup>2</sup> Ермакова О. П. Жизнь российского города в лексике 30-х — 40-х годов XX века: краткий толковый словарь ушедших и уходящих слов и значений. Калуга: Эйдос, 2008. 172 с.

<sup>3</sup> Там же. С. 5.

Mikhailova J. N.

Ural Federal University, Russia

## A REPRESENTATION OF THE DYNAMIC CHANGES OF VOCABULARY IN THE NEW EXPLANATORY DICTIONARIES

The paper is devoted to the analysis of the latest dictionaries: “Dictionary of Russian Language of the early 21<sup>st</sup> Century: Current Language”, edited by G. N. Sklarevskaja, and “The Life of the Russian City in the Vocabulary of the 1930s–1940s” by O. P. Ermakova. It is shown that in modern Russian there is a redistribution of active and passive vocabulary. Groups of words representing processes of neological actualizations, reactivation and passivation are selected. The thematic groups of words naming objects of everyday life are compared.

*Keywords:* lexicography; dictionary; neologisms; archaic words.

**МУЛЬТИМЕДИЙНОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ  
ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО (СЛОВАРНОГО) ТИПА  
ПО ОБУЧЕНИЮ РУССКИМ ЖЕСТАМ:  
НАЗНАЧЕНИЕ И СТРУКТУРА**

В статье обосновывается важность формирования невербальной коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку и рассматривается вопрос применения цифровых технологий в целях внедрения культурологического материала в учебный процесс. Автор выстраивает общую концепцию и структуру мультимедийного учебного пособия словарного типа по обучению жестам: раскрывает актуальность, принципы разработки электронных учебных пособий, отмечает особенности организации, объем и содержание словаря, предлагает модель словарной статьи.

*Ключевые слова:* жест; невербальный компонент общения; учебная лексикография; параметрический анализ; поликультурная языковая личность.

Цель обучения русскому языку — формирование языковой личности, владеющей рядом ключевых компетенций: языковой, речевой, культурологической (лингвокультурологической, социокультурной), межкультурной (если речь идет об изучении иностранного языка). Мы, вслед за А. Н. Щукиным, придерживаемся мнения, что все вышеназванные компетенции составляют содержание коммуникативной компетенции — «способности пользоваться языком как средством общения, участвовать в речевой деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках избранной сферы деятельности»<sup>1</sup>.

Но наше общение сложно и многогранно: кроме слов, в коммуникации участвует язык тела — жесты, мимика, позы, взгляд и другие пара- и экстралингвистические компоненты. В связи с этим считаем целесообразным выделить невербальную коммуникативную компетенцию, что предполагает способность и готовность языковой личности пользоваться невербальными компонентами в соответствии с коммуникативными целями и намерениями, распознавать невербальное поведение собеседника с целью повышения эффективности межличностного и межкультурного общения. Такому важному компоненту коммуникации, как невербалика, необходимо уделять внимание при обучении русскому языку и в школе, и в высшем учебном заведении вне зависимости от специальности обучающихся. Это могут быть специальные курсы, практикумы и внеклассные, дополнительные комплексы занятий по основам невербального общения либо отдельно выделенные часы в учебном плане дисциплины «Русский язык и культура речи», «Занимательный русский», «Деловой русский язык» и т. д.

Особенно актуально формирование невербальной коммуникативной компетенции у инофонов, изучающих русский язык, так как невербаль-



ная коммуникация обусловлена культурой. Внимание к важности обучения невербальным средствам общения в иноязычной аудитории уделено в исследованиях Р. П. Волос (1972), Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова (1990), С. Г. Тер-Минасовой (2000), В. П. Фурмановой (1994), Е. И. Пассова (1991), А. А. Акишиной (1991), Т. М. Балыхиной (2007) и др.

С пониманием важности внедрения в учебный процесс социокультурной информации встает вопрос о том, как повысить эффективность усвоения. Изучение невербальной коммуникации предполагает анализ коммуникативного акта в динамике, создание «живых» ситуаций общения. Особая роль здесь должна быть отведена применению современных цифровых, мультимедийных технологий, с помощью которых возможно комплексное восприятие невербального поведения.

Разрабатываемое нами мультимедийное учебное пособие по обучению невербальным компонентам русского коммуникативного поведения (далее — УПСТ) задумывалось как продукт лексикографического типа для создания обучающей среды с наглядным представлением информации. Объектом описания выступили жесты, широко употребляемые носителями русского языка.

УПСТ — это особый жанр учебной лексикографии, в котором «целесообразно сочетаются конституирующие признаки учебного словаря и практического пособия»<sup>2</sup>. Исследователь Н. А. Максимчук одной из первых обратилась к рассмотрению структуры и категориальных признаков УПСТ в рамках обучения русскому языку инофонов. Она выделяет словарную и учебно-практическую части, которые тесно взаимосвязаны между собой. Цель учебно-практической части — обучение адекватному восприятию и использованию тех единиц, которые являются объектом лексикографической интерпретации в УПСТ. Задача словарной части — дать комплексное описание жестам русского коммуникативного поведения. Задачу описания жестов невозможно решить, «вырвав» их из речевого контекста. Необходимо учитывать и вербальную часть, и другие паралингвистические категории: просодические, фонационные и др. Для этого нужно анализировать «живую» ситуацию, что возможно путем обращения к видеофрагментам, позволяющим увидеть жест в динамике (а не только его статичное изображение) в рамках *невербального дискурса*, под которым В. П. Конецкая понимает «определенную последовательность жестов при соответствующих позе и мимике»<sup>3</sup>.

Разработка и использование мультимедийного УПСТ в процессе обучения русскому языку преследует цель создать условия для эффективной коммуникации иностранных студентов, таким образом реализуя коммуникативный метод обучения. Оригинальность проекта заключается в том, что такого рода учебные пособия пока не представлены в рамках методических и лингвокультурологических исследований.

После определения цели и задач УПСТ необходимо остановиться на особенностях его структуры. В основе словарной части — «матрица

открытия», или параметрический анализ Ю. Н. Караулова. Как считает исследователь, лексикографический параметр — это «некоторый квант информации о языковой структуре, который может представлять для пользователя самостоятельный интерес, но, как правило, выступает в сочетании с другими квантами (параметрами) и находит специфическое выражение в словарях; иными словами — это особое словарное представление структурных черт языка»<sup>4</sup>. Анализ 67 лексикографических параметров, предложенных Ю. Н. Карауловым, и параметрический анализ словарей жестов русского языка («Словарь языка русских жестов» Г. Е. Крейдлина и лингвострановедческий словарь «Жесты и мимика в русской речи» А. А. Акишиной) позволили отобрать наиболее релевантные для нашего УПСТ параметры: картинный параметр (изображение жеста), стилистический параметр (условия и сфера употребления); эмоционально-оценочный параметр (эмоции, сопровождающие жест); лингвострановедческий параметр (национальная специфика жеста); синонимы жеста; жесты с противоположным значением; омонимы жеста; ассоциативный параметр (реакции испытуемых на стимул-жест); тематическая группа (речевые ситуации, этикетные формулы); экзemplярно-иллюстративный параметр (примеры вербальных иллюстраций жестов в текстах художественной литературы, видеоиллюстраций жестов).

Макроструктура словарной части УПСТ выглядит следующим образом. Язык — русский, хронологический параметр — жесты, функционирующие в настоящее время и активно употребляющиеся русскоязычными; количественный параметр — 46 единиц невербального языка, отобранные из «Словаря языка русских жестов» Г. Е. Крейдлина и лингвострановедческого словаря «Жесты и мимика в русской речи» А. А. Акишиной. Критериями отбора послужили такие аспекты жестов, как частотность употребления и функционирования в коммуникативном акте, а также в рамках речевого этикета; культурная обусловленность. Источником текстовых и видеоиллюстраций стал созданный в 2003 году Национальный корпус русского языка (НКРЯ). Полученные результаты позволяют привести пример словарной статьи.

#### **ЧЕСАТЬ ЗА УХОМ / В ЗАТЫЛКЕ**

**Физическое описание.** Голова чуть наклонена вперед, кончиками пальцев или ладонью жестикулирующий почесывает за ухом (в затылке).

#### **Изображение**



**Рис. 1.** Изображение жеста «Почесать за ухом/в затылке»

**Истолкование.** Выражает озадаченность, растерянность, смущение, досаду, замешательство, удивление после получения жестикულიрующим какой-либо информации. Относится к ряду симптоматических жестов (выражающих эмоциональное состояние говорящего).

**Сфера и условия употребления.** Общеупотребительно-бытовой жест, характерный для повседневной коммуникации. Используется преимущественно мужчинами.

**Эмоции и другие невербальные средства, сопровождающие жест.** Эмоции нейтрально-негативные: удивление, изумление, досада; мимика: *поднятие бровей, поджатие губ*<sup>5</sup>.

**Лингвострановедческий комментарий.** Исконно русский жест, имеющий в основе физическую метафору: жестикულიрующий таким образом стимулирует работу мозга, активизируя мыслительную деятельность<sup>6</sup>.

**Жесты с противоположным значением.** *Ударить себя по лбу, поднять вверх указательный палец, хлопнуть себя по колену* со значением 'неожиданно вспомнить что-то, сообразить'.

**Невербальный синоним.** *Барабанить пальцами по столу, потирать подбородок* со значением 'задуматься, пребывать в растерянности'.

**Невербальный омоним.** Не имеет.

**Ассоциации к жесту:** *рассеянность, вспомнить, думаю, ступор, «как же это сделать».*

**Тематическая группа.**

Озадаченность / растерянность / задумчивость.

I. Текстовые иллюстрации

1) *Петя не знал, с чего ему начать. У него не было клоунского костюма. Будь на нем сейчас этот костюм, он, не задумываясь, побежал бы на манеж, а уж там знал бы, что делать. Петя стоял в раздумье и чесал затылок.* [Е. П. Чеповецкий. Непоседа, Ямкиш и Нетак (1989). НКРЯ].

2) *Тут уж он перестал чесать затылок в задумчивости и от озадаченности погладил сам себя по голове и почувствовал, что письма монашки к своему возлюбленному втягивают его в какую-то уж чересчур непривычную, но в то же время чем-то манящую, томительно-сладкую муку.* [В. П. Астафьев. Печальный детектив (1982–1985). НКРЯ].

II. Отрывок из кинофильма «Операция С Новым годом!» (1996)<sup>7</sup>



**Рис. 2.** Кадр с изображением жеста «Почесать за ухом/в затылке» из кинофильма

1. Расшифровка эпизода.

[Сергей Олегович] Я на компьютере работаю.

[Поздняков] Тогда раньше.

[Сергей Олегович] Ага. Угу.

[Поздняков] Чёрт / я же ещё подарки на Новый год не купил!

[Сергей Олегович] Книга / лучший подарок![смеется]

[Поздняков] *М-да.*

## 2. Компоненты невербального дискурса.

Таблица. Жесты, используемые персонажами в видеофрагменте

Имя	Пол	Активный орган	Название жеста	Значение жеста
Александр Поляков	мужской	рука	чесать за ухом	задуматься
Александр Поляков	мужской	голова	посмотреть на часы	оценка времени
Александр Поздняков	мужской	рука	отвести руку в сторону	что тут поделаешь

Таким образом, словарная статья характеризуется системностью, наглядностью, полнотой изложения. Приведение фрагментов художественных текстов и видеоэпизодов дает возможность проанализировать функционирование невербальной единицы в рамках коммуникативного акта, речевого контекста. Связь между словарными статьями осуществляется путем использования системы гиперссылок (в тексте словарной статьи они выделены подчеркиванием), позволяющих упростить доступ к информации и реализовать системный подход в организации электронного УПСТ.

Вторая часть УПСТ — учебно-практическая (*в данный момент находится в разработке*), представляет собой систему упражнений и заданий, направленных на отработку умений правильной интерпретации и воспроизведения жестов, определения трудных случаев использования невербальных единиц русского языка, а также жестов, имеющих несколько значений.

Создание и применение в учебном процессе мультимедийных, электронных обучающих средств реализует концепцию информатизации образования, являясь одним из базовых направлений деятельности по разработке и внедрению современных и перспективных образовательных технологий.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Щукин А. Н. Компетенция или компетентность? // Русский язык за рубежом. 2008. № 5. С. 14–20.

<sup>2</sup> Максимчук Н. А. Лексические пособия словарного типа: элементы формы и содержания // Русский язык за рубежом. 1993. № 1. С. 59–64.

<sup>3</sup> Конечкая В. П. Социология коммуникаций: учебник. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.

<sup>4</sup> Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М.: Наука, 1981. 367 с.

<sup>5</sup> Григорьева С. А., Крейдлин Г. Е. Словарь языка русских жестов. Москва-Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001. 256 с.

<sup>6</sup> Там же. С. 115.

<sup>7</sup> Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] : URL: <http://www.ruscorgora.ru> (дата обращения: 25.12.2018).

**Nizamutdinova G. S.**

*Bashkir State University, Russia*

**THE MULTIMEDIA VOCABULARY TEXTBOOK FOR TEACHING GESTURES:  
THE PURPOSE AND THE STRUCTURE**

The article indicates the importance of the formation of non-verbal communicative competence in the process of learning the Russian language and touches upon the problem of using digital technologies in order to introduce cultural material into the process of education. The author creates a general concept of a multimedia vocabulary textbook for teaching gestures: the relevance and principles for developing electronic textbooks are revealed, as well as a dictionary article model, notes on its features, volume and content are suggested.

*Keywords:* gesture; non-verbal component of communication; educational lexicography; parameter analysis; multicultural linguistic persona.

## РУССКАЯ КРЫЛАТОГРАФИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ КАК ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ

Русская крылатография рождалась в недрах лексикографии, теоретически созрела благодаря фразеологии, а названием своего объекта обязана книге Бюхмана “Geflügelte Worte”. С конца XIX в. крылатография прошла путь от *подготовительного* этапа через *литературоцентристский* до формирования крылатологии как особой науки, предложившей *лингвокультурологический* принцип составления словарей крылатых единиц (КЕ). Эпоха электронной коммуникации нуждается в эптологических словарях нового, *мультимедийного* типа.

*Ключевые слова:* крылатография; крылатая единица; словарь; литературоцентризм; мультимедийность.

Современные филологи уже неоднократно отмечали необычайно высокий интерес российского общества к лексикографическим изданиям в последней трети XX — начале XXI в. Словарный бум коснулся и крылатых единиц (КЕ). Именно в это время были опубликованы наиболее известные словари крылатых слов (КС) и крылатых выражений (КВ) современного русского языка<sup>1</sup>.

Крылатография — молодое ответвление общей лексикографии, несмотря на то, что попытки описания значений КС и КВ, а также указания на их происхождение предпринимались задолго до того, как они были признаны языковыми единицами. Ещё в Средние века в словарях различных типов — *ономастиконах, приточниках, произвольниках, разговорниках* — встречались семантические и источниковедческие характеристики КЕ из книг Священного Писания, из мифов Древней Греции и Рима, из старинных исторических трактатов и художественных текстов. Позднее, в XVIII — XIX вв., КЕ попадали в толковые и энциклопедические словари. Однако толчком к появлению первого сборника КЕ в России стало знакомство с трудом немецкого филолога Г. Бюхмана “Geflügelte Worte” (1864)<sup>2</sup>.

В 1880 — 1890-е гг. оборот *крылатое слово* в Европе уже воспринимался как термин, но в России отнеслись к нему без особого энтузиазма. Дело в том, что время беспрецедентного успеха книги Бюхмана совпало с периодом лексикографического описания богатейшего фонда образных средств русского языка в России. Для обозначения этого разнородного материала М. И. Михельсон, который, как и Г. Бюхман, многие годы работал преподавателем<sup>3</sup>, использовал термин *фразеология*. Сами описываемые единицы (пословицы и поговорки, меткие народные словечки и обороты, остроумные высказывания известных лиц, имена литера-

турных персонажей, ставшие символическими, цитаты, оторвавшиеся от своих текстов и пр.) Михельсон называл *меткими и ходячими словами*<sup>4</sup>. Наряду с другими языковыми единицами, в своём итоговом труде Михельсон описал около 1700 КЕ как исконно русского происхождения, так и заимствованных, и выполнил эту работу намного основательней, чем Бюхман в своей знаменитой книге. В словарной статье «Крылатые слова» Михельсон заметил: «Въ послѣднее время это слово, вѣроятно, въ подражаніе заглавію книги Бюхмана (*Geflügelte Worte*), часто употребляется устно и печатно вмѣсто „ходячіе слова“, хотя и различно понимается и объясняется», — и дал обороту *крылатые слова* метафорическое толкование — ‘слова, вылетающие из уст говорящего’<sup>5</sup>. Современник Михельсона, писатель и этнограф С. В. Максимов, хотя и использовал Бюхмановский термин в качестве названия своей книги, понимал под крылатыми словами пословицы, поговорки и образные выражения русского народа, такие, как *типун на язык, пустозвон, Каша сама себя хвалит, дым коромыслом, Чур меня!, брататься* и пр.<sup>6</sup>

По-настоящему значение для школьного образования трудов, подобных справочнику Бюхмана, оценил И. Н. Редников, который познакомился с 12-м изданием “*Geflügelte Worte*” (1880), перевёл его на русский язык и загорелся идеей создать для своих учеников русское собрание КС. Таким образом, автором первого русского словаря КЕ стал провинциальный педагог. Уже в 1883 г., за год до кончины Бюхмана, «Сборникъ» Редникова был издан<sup>7</sup>. И структуру, и методику описания КЕ Редников перенял у Бюхмана, хотя термином *крылатые слова* не воспользовался. В 8 «отделах» его сборника, помимо библеизмов, читатель найдёт греческие, латинские, немецкие, французские, английские, итальянские, исторические цитаты и изречения, расположенные по алфавиту, пронумерованные и снабжённые указаниями на источники их происхождения. Для современного исследователя наибольшую ценность представляют VIII отдел «Русскія цитаты и изреченія» (784 ед.) и б) подотдел «Историческія цитаты и изреченія изъ русской исторіи» (55 ед.). Они занимают четвертую часть всего объёма книги и помечены сокращённо именами деятелей русской культуры: *Вяземск., Гриб., Держ., Жуковск., Гог., Карамз., Кольц., Ломон., Некр., Крыл., Лерм, Пушк., Плещ., Тредьяк.* и др.

В 1897 г. ещё один российский педагог, И. Е. Тимошенко опубликовал уникальную книгу, где, опережая время, показал блестящие образцы историко-филологического анализа происхождения 300 русских пословиц и поговорок, «прототипы и оригиналы» которых нашёл «в сочинениях греческих и римских писателей, а также въ сборникахъ древнихъ и средневѣковыхъ пареміографовъ»<sup>8</sup>.

Публикацией в 1912 г. 2-го издания (уже посмертного) самой значительной работы М. И. Михельсона<sup>9</sup> закончился *подготовительный этап* российской крылатографии. На этом этапе была создана база для



расцвета русской крылатографии в XX столетии: российские учёные ввели в научный обиход оборот термин *крылатые слова*, хотя и использовали его не в Бюхмановском смысле; описали с разной степенью полноты около 2000 КЕ, именуя их разными терминами; разработали методику историко-фологического и этимологического анализа КЕ; предложили принципы лексикографического описания образных средств, в число которых включали и КЕ; на этом же этапе был издан первый сборник русских КЕ, опирающийся опыт Бюхмана. Кроме того, в трудах Михельсона были намечены важнейшие теоретические положения, роднящие современную крылатологию с фразеологией. Им же были заданы параметры структурирования словарных статей, которые используется в современных эпистографических изданиях (чёткое разграничение инициальной, источниковедческой, семантической и иллюстративной зон); доказана эффективность алфавитного принципа расположения словарных статей, дополненная системой поисковых указателей.

Плодотворная работа российских учёных в области крылатографии прервалась: Россия была втянута в Первую мировую войну, пережила Февральскую, затем Октябрьскую революции и Гражданскую войну. Кардинальные изменения, происшедшие в России, вызвали к жизни множество новых языковых единиц, а массы населения, включившиеся в общественную и политическую жизнь страны, стремились овладеть достижениями дореволюционной культуры. Наряду с орфографическими, толковыми, словарями иностранных слов, востребованы и словари КЕ. И появился труд филолога, переводчика, писателя С. Г. Займовского «Крылатое слово», который сопровождался эпиграфом: «Крылатое слово — окаменелое вдохновение» (*Эптон Синклер*)<sup>10</sup>. Во «Введении» к словарю Займовский пишет: «„Крылатое слово“ в том единственном смысле, в каком оно и должно заинтересовать читателя, есть *цитируемая фраза*, „ходячее и меткое слово или выражение“»<sup>11</sup>. В этой формулировке ощущается явная отсылка и к Бюхману, и к Михельсону, концепции которых автор затем подвергает критическому пересмотру, завершающемуся признанием: «Весьма далёкий от притязаний снабдить читателя „российским Бюхманом (sic!)“, он всё же надеется, что ему в той или иной мере удалось восполнить давно зияющий пробел в <...> справочной литературе»<sup>12</sup>.

Справочник Займовского знаменовал собой начало нового этапа крылатографии, который условно можно назвать *литературоцентристским*. Теперь, наконец, термин *крылатое слово* прочно стал связываться с самим объектом крылатографии — имеющими широкое хождение словами и сверхсловными языковыми единицами, связь с источниками которых известна или доказуема. В «Предисловии» Л. Б. Каменева к справочнику Займовского, говорится: «Труд С. Г. Займовского является первой попыткой удовлетворить назревшую потребность нового со-

ветского читателя. „Культурная революция“, как и всякая революция, требует <...> также знания противника и возможных союзников. Чтобы преобразить, преодолеть, победить старую культуру, надо её знать <...> Но памятники старой культуры часто уже недоступны — без пояснений, комментариев, справочников — людям новой жизни <...> В частности и старая русская литература — художественная, а в известной мере и политическая — проникнута рядом элементов, затрудняющих её непосредственное восприятие новым читателем. К этим элементам относятся <...> и ряд словесных формул, нашедших широкое применение в старой литературе»<sup>13</sup>. Акцент на художественной и политической литературе, сделанный в «Предисловии», не только как на источнике формирования КС, но и как на важнейшей сфере проявления русской национальной культуры, не был случайным. Не было случайным и утверждение Займовского о том, что «„крылатое слово“ есть пословица или поговорка литературно-образованных кругов в отличие от пословиц, речений и поговорок народной речи»<sup>14</sup>. Русская культура первой трети XX столетия, отражённая в справочнике Займовского, пока ещё проявлялась по преимуществу в вербальных формах творчества. Займовский с позиций нового времени излишне сурово оценивал лексикографическую работу Михельсона. Он обнаружил в «почтенном труде» дореволюционного автора «обилие и разнообразие лексического сырья — „словесной руды“, где оказалось ничтожно мало (менее 5 процентов) занумерованных» собственно «крылатых слов». Сам выбор Михельсоном «крылатых слов» показался Займовскому «совершенно случайным, бессистемным». По мнению Займовского, этот выбор отразил «полное равнодушие» составителя «Опыта русской фразеологии» к социально-политическим фразам и «тяготение» к цитированию второстепенных или реакционных писателей<sup>15</sup>. Приняв Бюхмановское толкование термина *крылатое слово* и противопоставив своё понимание *крылатых слов* тому, что было предложено Максимовым, Займовский заимствовал у Михельсона принцип алфавитного построения корпуса КС. Частично влияние Михельсона проявилось и в структурировании словарных статей (правда, без иллюстративной зоны и обычно — без семантической характеристики).

Вершиной литературоцентристского этапа крылатографии следует признать работу Н. С. и М. Г. Ашукиных «Крылатые слова» (1955)<sup>16</sup>, заглавие которой сопровождается характерным для данного этапа подзаголовком «Литературные цитаты, образные выражения». По сравнению со всеми предыдущими русскими справочниками КЕ, у этой книги сложилась самая счастливая судьба. Когда-то на справочник Редникова современники не отреагировали; труды Михельсона, высоко оценённые научной общественностью, долгие годы не переиздавались в Советской России по политическим соображениям; словарь Займовского был изъят из обращения после осуждения и расстрела в 1934 г. рецензента книги

Л. Б. Каменева. А справочник Ашукиных выдержал несколько изданий. Он оказал огромное влияние на составление словарей КЕ во второй половине XX в. Квалифицированный анализ этого словаря принадлежит выдающемуся лексикографу С. И. Ожегову<sup>17</sup>. К благоприятным обстоятельствам, способствовавшим развитию крылатографии, несомненно, следует отнести становление фразеологии как самостоятельной лингвистической дисциплины и появление фразеологических словарей. Не обошли вниманием труд Ашукиных фактически все известные фразеологи и фразеографы. Лингвокультурологическая методика описания фразеологизмов распространилась и на словарное описание КЕ.

Уже в 1980-е гг. стало понятно, что практика фиксации новых КЕ не соответствует требованиям времени. Сменился тип культуры: из литературоцентристской уже во второй половине XX столетия она превратилась в зрелищецентристскую. Источниками КЕ, прежде всего, становятся не художественные, научные и публицистические тексты, а живой политический дискурс, синтетические виды и жанры искусства (ср., напр., КВ *крымская весна; вежливые люди; нормандская четвёрка; Египетская сила!; Ваше сердце под прицелом; Вкусновато, но маловато!; Не смешите мои подковы!* и пр.). На рубеже тысячелетий крылатология / эптология оформилась как самостоятельная дисциплина, а в начале XXI в. возникли типы словарей, описывающие КЕ, восходящие к одножанровым источникам (напр., к художественным фильмам или анимационному искусству), к определённым сферам коммуникации (напр., к политическому дискурсу или интернет-общению). В новых условиях, по словам известного крылатолога Л. П. Дьяченко, «актуальным становится создание мультимедийного варианта словаря КС, которое практически снимет ограничения в объёме сведений, предлагаемых пользователю...»<sup>18</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См., например, Берков В. П. Русско-норвежский словарь крылатых слов. М.: Рус. яз., 1980. 286 с.; Афонькин Ю. Н. Русско-немецкий словарь крылатых слов. М.: Рус. яз.; Leipzig: Verlag Enzyklopedie. 1985. 286 с.; Грушко Е., Медведев Ю. Современные слова и крылатые выражения. М.: Рольф, 2000. 544 с.; Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов русского языка: Около 4000 единиц. М.: Изд-во «Русские словари», ООО «Изд-во Астрель», ООО «Изд-во АСТ», 2000. 624; Кирсанова А. Толковый словарь крылатых слов и выражений. М.: Мартин, 2007. 320 с.; Дядечко Л. П. Крылатые слова нашего времени. Толковый словарь: более 1000 ед. М.: НТ Пресс, 2008. 797 с.; Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка: ок. 5000 ед.: в 2 т. / под ред. С. Г. Шулежковой. 2-е изд., испр. и доп. Магнитогорск: МаГУ; Greifswald: Ernst-Moritz-Arndt-Universität. Т. 1, 2008. 658 с.; Т. 2, 2009. 737 с.; Князев Ю. П. Словарь живых крылатых выражений русского языка. М.: АСТ: Астрель, 2010. 796 с.; Шулежкова С. Г. «И жизнь, и слёзы, и любовь...» Происхождение, значение. Судьба 1500 крылатых слов и выражений русского языка. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. 848 с. и др.

<sup>2</sup> Büchmann G. Geflügelte Worte. Der Zitatenschatz des deutschen Volkes. Leipzig: Haude und Späner, 1864. 220 S.

<sup>3</sup> *Сидоренко К. П.* Выдающийся педагог и лингвист (К 150-летию М. И. Михельсона) // Вестник Герценовского ун-та. 2011. Вып. 1. С. 69–71.

<sup>4</sup> *Михельсонъ М. И.* Меткія и ходячія слова. СПб.: Тип. Имп. АН., 1892. 690 с.

<sup>5</sup> *Михельсонъ М. И.* Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии: в 2 т. Т. 1, СПб.: Тип. Имп. АН, 1902. С. 477.

<sup>6</sup> *Максимовъ С. В.* Крылатые слова. СПб.: А. С. Суворинъ, 1890. XVI, 486 с.

<sup>7</sup> *Редниковъ Ил.* Сборникъ замѣчательныхъ изреченій, цитатъ, поговорокъ и т. п. различныхъ временъ и народовъ съ историческимъ и сравнительнымъ объясненіемъ. Вятка: Тип. Куклина (бывшая Красовскаго), 1883. 230, XIX с.

<sup>8</sup> *Тимошенко И. Е.* Литературные первоисточники и прототипы трех-сотъ русскихъ пословицъ и поговорокъ. Киевъ: Тип. П. Барскаго, 1897. С. III.

<sup>9</sup> *Михельсонъ М. И.* Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. СПб.: Тип. акционернаго общества «Брокгаузъ-Эфронъ», 1912. 1046+103 с.

<sup>10</sup> *Займовский С. Г.* Крылатое слово. Справочник цитаты и афоризма. М.; JL.: Госиздат, 1930. 492 с.

<sup>11</sup> Там же. С. 11.

<sup>12</sup> Там же. С. 18.

<sup>13</sup> *Каменев Л.* Предисловие // Займовский. Указ. соч. С. 3.

<sup>14</sup> *Займовский С. Г.* Указ. соч. С. 16.

<sup>15</sup> Там же. С. 6–7.

<sup>16</sup> *Ашукин Н. С., Ашукина М. Г.* Крылатые слова. литературные цитаты, образные выражения. М.: Худож. лит., 1955. 667 с.

<sup>17</sup> *Ожегов С. И.* О крылатых словах (по поводу книги Н.С. и М. Г. Ашукиных «Крылатые слова» // Ожегов С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. М.: Высшая школа, 1974. С. 220–221.

<sup>18</sup> *Дядечко Л. П.* «Крылатый слова звук», или Русская этнология. Киев: ООО Изд. дом «Аванпост-прим», 2007. С. 293.

**Shulezhkova S. G.**

*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia*

## **RUSSIAN “WINGEDOGRAPHY”:**

## **TRADITIONS AND INNOVATIONS AS A DEMAND OF THE TIMES**

The author argues that Russian “wingedography” has started inside the belly of lexicography and was formed theoretically due to phraseology. The name of the object came from the book by G. Büchmann “Geflügelte Worte”. Since the end of the 19<sup>th</sup> century, “wingedography” has passed a way from the preparatory stage, and then, through the literature-centric stage to formation of a special field of scholarship, offering linguoculturological principle of making winged units (WU) dictionaries. The era of electronic communication needs eptological dictionaries of a new, multimedia type.

*Keywords:* “wingedography”; winged unit; dictionary; literature-centrism; multimedia.

## **ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ПАРАМЕТРИЗАЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ В ПОЛИЯЗЫЧНОМ СЛОВАРЕ МЕТАФОР**

Рассматриваются способы лексикографической параметризации образной и экспрессивно-оценочной семантики слов и фразеологизмов в электронном полиязычном словаре метафор. Характеризуются структура словаря и принципы толкования, ориентированные на экспликацию прагматических смыслов. Эмпирический материал в докладе представлен лексико-семантическими вариантами, лексемами, устойчивыми сравнениями, идиомами, паремиями, репрезентирующими гастрономическую метафору в русском, английском, итальянском и казахском языках.

*Ключевые слова:* полиязычный словарь; гастрономическая метафора; образность; экспрессивность.

В современной лексикографии словари метафор<sup>1</sup> являются скорее редкостью и носят во многом экспериментальный, новаторский характер, несмотря на продолжительный и устойчивый научный интерес к проблемам образного языка и метафорического мышления. Накопленный в российской и мировой лингвистике опыт в области исследования концептуальной<sup>2</sup> и языковой<sup>3</sup> метафоры, лексической и фразеологической образности<sup>4</sup>, а также в сфере создания словарей образных средств языка<sup>5</sup>, был положен в основу концепции электронного полиязычного словаря метафор (далее — ЭПСМ), работа над которым ведется научным коллективом кафедры русского языка и лаборатории общей и сибирской лексикографии Томского государственного университета под руководством проф. Е. А. Юриной. В составе коллектива — молодые кандидаты наук (А. В. Балдова, М. В. Грекова), аспиранты (О. В. Авраменко, Н. С. Гнездилова, Джорджия Помаролли, Чжу Чжисюе) и студенты (В. Гладкая, Д. Панышева, У. Ромазанова). Существенный задел для формирования лингвистических баз ЭПСМ составили опубликованные тома «Словаря русской пищевой метафоры»<sup>6</sup>, а также созданные в рамках совместного российско-казахстанского проекта лингвокультурологические словари, отражающие русскую и казахскую пищевые традиции в зеркале языковых образов<sup>7</sup>, материалы которых вошли в электронную оболочку словаря.

Концепция ЭПСМ нацелена на решение задачи системного словарного описания и презентации в электронном лексикографическом формате языковых единиц с метафорической семантикой в нескольких

языках с возможностью установления соотносительных по значению и образной мотивации слов и выражений; выявления универсальных и национально-специфических аспектов разных национально-языковых образных систем и метафорических фрагментов картин мира. Лексикографической параметризации в ЭПСМ подлежат устойчивые вторичные образные ЛСВ — языковые метафоры; лексемы с метафорической внутренней формой слова — словообразовательные метафоры; устойчивые образные сравнения, идиомы, пословицы и поговорки, авторские контекстуальные метафоры. В соответствии с целью лексикографирования словарный материал группируется по языкам (русский, английский, итальянский, казахский и др.), а в пределах каждого языка структурируется по концептному, идеографическому и гнездовому принципам.

Концептный принцип предполагает группировку образных средств определенного языка в соответствии с реализацией культурного кода, в основе которого лежит метафорическое и символическое переосмысление той или иной концептуальной области-источника — пищевая метафора (концептуальная область-источник «Еда»), биоморфная метафора («Природа»), антропоморфная метафора («Человек») и т. п. Идеографический принцип предполагает дальнейшую группировку внутри концептуальных областей по тематическим разделам: «Еда» — блюда и продукты, качества и свойства пищи, процессы приготовления, процессы поглощения, кормление, кухонный инвентарь, субъект гастрономической деятельности; «Природа» — природные стихии, объекты неживой природы, животные, растения и т. п. Каждый тематический раздел подлежит дальнейшей рубрикации. В пределах каждой тематической рубрики словарный материал распределен по гнездовому принципу. Вершину гнезда представляет мотивирующая лексема в прямом номинативном значении. В состав гнезда входят метафорически мотивированные слова и выражения, демонстрирующие образную, символическую, аллегорическую интерпретацию исходного феномена, обозначенного вершиной гнезда.

Например, концептуальная гастрономическая метафора, один из аспектов которой составляют метафорические проекции образов блюд и продуктов питания в сферы характеристики и именованя различных явлений окружающей действительности и внутреннего мира человека, реализуется в разных языках через систему как сходных, так и национально-специфических образов. Например, в русском и английском языках образ *блина* (англ. *pancake*) используется для характеристики плоского или расплющенного предмета, что представлено серией образных номинаций — устойчивых метафор и сравнений — *блин, как блин, блинчатый, блинообразный, pancake, (as) flat as a pancake, the size of a pancake, pancake block* ‘приём в американском футболе, когда игрока с целью блокировки толкают на землю и наваливаются на него, словно сплющивая в блин’ и др.:



*«Он только приподнялся на локте, отхлебнул из стакана, откинулся на мятую блинчатую подушку и опять стал ждать» (Ф. Кнорре. Орехов); «Anyone can fly like a bird and land without a parachute — once. But Jeb Corliss has no desire to become a human pancake [Любой может летать как птица и приземлиться без парашюта — один раз. Но Джеб Корлисс не имеет никакого желания стать расплющенным (букв.: человеческим блином)]» (J. Vlahos. The Man in the Black Flying Suit).*

Итак, макроструктура словаря строится по концептно-ориентированному идеографическому принципу, в основе которого лежит систематизация материала по тематике исходной сферы-донора метафорических проекций. При этом каждая подлежащая токованию и контекстной иллюстрации языковая единица, маркируется в соответствии с той категорией явлений, которые подлежат метафорической характеристике и / или номинации. Сфера-мишень обозначена в словарной статье через компонент толкования, а также посредством компьютерной разметки в соответствии с идеографической сеткой классификации концептуального пространства: «Человек» — внешность и физические качества человека, физиологические свойства человека, эмоции и психика, интеллект, социальные качества человека и т. п.; «Социум» — экономика, политика, культура; «Материальный мир» — артефакты, натурфакты, пространство, животные, растения; «Абстрактные категории» — время, мера и т. п.

Разметка материала в соответствии со сферой-источником и сферой-мишенью дает возможность пользователю осуществлять поиск и систематизацию материала в соответствии с получившей вербализацию базовой и частной метафорической моделью. Благодаря такой разметке из словарной базы будут отбираться образные единицы, построенные в разных языках по общим глобальным, базовым и частным метафорическим моделям. Например, образная лексика и фразеология, выражающая метафорические характеристики внешности человека через образы кулинарных изделий из теста, будет маркироваться по следующим параметрам: глобальная сфера-мишень «Антропосфера» (“Human Being”), базовая сфера-мишень «Человек» (“Person”), категориальный класс «Внешность» (“Appearance”) — глобальная сфера-источник «Еда» (“Food”), базовая сфера-источник «Блюда и продукты» (“Product & Dishes”), категориальный класс «Мучные продукты и изделия» (“Flour products”). Этим параметрам соответствуют следующие образные единицы: в русском языке: *как блин* ‘о круглом, плоском лице’, *булка* ‘о полном’; *квашня* ‘толстый неповоротливый’ и др.; в английском языке: *as flat as a pancake* «плоский, как блин» ‘о женщине с плоской грудью’; *buns* «булочки» ‘ягодицы’; *muffin* «кекс» ‘о фигуре человека с излишним жиром на животе, в области талии’ и др.; в итальянском языке: *gnocco* «галушка» ‘неуклюжий человек’; *avere le mani di pasta frolla* «иметь руки из песочного теста» ‘о слабом



человеке', в казахском языке *бауырсақ* «пончик» 'о круглых, полных частях тела (носе, щеках и т. п.)' и др.

На уровне микроструктуры словаря применяются расширенные зоны изъяснения, интерпретации, иллюстрации семантики толкуемых единиц. Используется система помет, отражающая грамматические, стилистические и прагматические характеристики толкуемых единиц. Так, для квалификации экспрессивности и эмоционально-оценочного содержания используются пометы *Экспр.* — экспрессивное, *Неодобр.* — неодобрительно, *Осуд.* — осудительно, *Сожал.* — с сожалением, *Восхищ.* — с восхищением и др. В качестве примера приведем сокращенный фрагмент лексико-фразеологического гнезда из базы русской пищевой метафоры:

**ЩИ**, щей, мн. Жидкое кушанье в виде супа из свежей или квашеной капусты, щавеля. — *Пахучие огненные щи в белом ободье тарелки пламенели от помидоров, красного болгарского перца, кружили голову духом молодой капусты, морковной и луковой заправки, свежей зелени, переливались тяжёлыми раздольями жира, не дающего быстро остыть вареву* (Б. Екимов. Пиночет).

#### Образные значения.

**ЛАПТЕМ ЩИ ХЛЕБАТЬ. ФЕ.** *Прост.* Жить в нищете и невежестве, быть отсталым. *Пренебр.* — *А чтобы вы не чувствовали себя дураками (если чего не поняли из хореографии), вот вам видео, на котором скачут кони, мчатся поезда, люди, как горох, рассыпаются по бескрайним просторам, луга непаханные страдают от бомбежек, крестьяне немые хлебают лаптем щей* (Известия). *В этом мы солидарны с Голливудом, где американский солдат всегда молодец, а русский лаптем щей хлебает и большим пальцем левой ноги в носу ковыряет* (Комсомольская правда).

**НАСТУЧАТЬ ПО ЩАМ кому. ФЕ.** *Жарг. мол.* Избить кого-л. *Экспр.* — *Не повезло вчера Степке: только-только показался на новом школьном дворе, тут же ему старшики и наступали по щам!* (А. Демидов. Сельское детство).

**ПРОФЕССОР КИСЛЫХ ЩЕЙ. ФЕ.** *Разг.* Самоуверенный глупец, выскочка, с умным видом рассуждающий о вещах, в которых он не является специалистом. *Ирон.* — *Я носила очки в круглой железной оправе, и он называл меня «профессор кислых щей»* (Д. Рубина. На солнечной стороне улицы). *Тогда он хватал с полки какую-нибудь историко-литературную книгу — ну, скажем, Жирмунского, Щеголева, Модзалевского или Тьянянова. «А, кислощецкие профессора!» — говорил он с издевкой. (Все гуманитарии были, на его взгляд, «профессора кислых щей», то есть «кислощецкие»)* (Л. Чуковская. Прочерк).

На текущий момент в рамках проекта ЭПСМ собранный и лексикографически оформленный языковой материал систематизирован в виде электронных лингвистических баз данных по каждому языку. В текстовом редакторе Word for Windows составлены словарные корпуса, представляющие заголовочные образные единицы с их толкованиями и контекстными иллюстрациями, репрезентирующими дискурсивное функционирование данных образных средств языка с метафорической / символической семантикой. Создана цифровая версия «Полиязычного словаря метафор» в виде интегрированных лингвистических баз данных. Программная

платформа электронной версии «Полиязычного словаря метафор» разработана и создана ведущим программистом Института лингвистических исследований РАН С. В. Лесниковым на базе современных цифровых технологий с возможностями многопользовательского, многоканального и авторизованного входа: разработка и рефакторинг программ осуществлялся на языках PHP, Python, Java, JavaScript с использованием CSS, HTML. Для цифровой версии «Полиязычного словаря метафор» было выбрано и зарегистрировано доменное имя «metdict.ru». Зарезервирован хостинг для портала <https://metdict.ru>. Выбрана система управления сайтом /CMS/ на русском языке. Разработан первоначальный внешний вид портала, который предстоит усовершенствовать. Определена базовая структура цифровой версии «Полиязычного словаря метафор», а также основные разделы, указатели (алфавитный, генеральный, библиографический, предметный, участников проекта), списки (источников, условных сокращений, изображений, файлов).

Полиязычный словарь метафор может быть использован как источник материала для дальнейших теоретических разработок в области лингвокультурологии, концептологии, теории метафоры, теории образности. Он может послужить в качестве информационно-справочного и дидактического средства в научно-исследовательской и образовательной деятельности, в том числе при чтении лингвистических курсов, обучении русскому языку как родному и иностранному, в практике перевода и межкультурной коммуникации.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Баранов А. Н., Караулов Ю. Н. Словарь русских политических метафор. М., 1994. 330 с.; Козинец С. Б. Словарь словообразовательных метафор русского языка. Саратов: Саратовский источник, 2011. 284 с.

<sup>2</sup> Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. М., 1990. С. 387–415; Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. Екатеринбург, 2001. 238 с.

<sup>3</sup> Илохина Н. А. Метафорический образ в семасиологической интерпретации: монография. М.: Флинта: Наука, 2010. 320 с.; Склярёвская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб.: Изд-во Филол. фак. СПбГУ, 2004. 166 с.

<sup>4</sup> Алефиренко Н. Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры. М.: Академия, 2002. 394 с.; Юрина Е. А. Образный строй языка. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. 156 с.

<sup>5</sup> Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания / сост. А. В. Боровкова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина; под ред. Е. А. Юриной. Томск, 2015; Словарь русской пищевой метафоры. Т. 2: Гастрономическая деятельность / автор. коллектив А. В. Балдова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина; под ред. Е. А. Юриной. Томск, 2017.

<sup>6</sup> Русская пищевая традиция в зеркале языковых образов / под ред. Е. А. Юриной; А. В. Боровкова, М. В. Грекова. Н. А. Живаго, Н. В. Захарова, Н. С. Зинченко. Кокшетау: Изд-во Кокшетауского ун-та им. Ш. Уалиханова, 2014. 196 с.; Тілдік бейнелер аясындағы қазақ халқының тағамдық дәстүрі лингвомәдениеттану сәздігі / Бас ред. Е. А. Юрина. Көкшетау: «Келешек-2030» баспасы, 2014. 181 б.

**Yurina E. A.**

*National Research Tomsk State University, Russia*

**PRAGMATIC PARAMETERIZATION OF LEXICAL AND PHRASEOLOGICAL SEMANTICS IN THE MULTILINGUAL DICTIONARY OF METAPHORS**

The article deals with the ways of the lexicographic parametrization of the figurative and expressive-evaluative semantics of words and idioms in the electronic multilingual dictionary of metaphors. The empirical material is represented by lexical-semantic variants, lexemes, stable comparisons, idioms, paroemias representing the gastronomic metaphor in Russian, English, Italian and Kazakh languages. The structure of the dictionary and the principles of interpretation focused on explication of pragmatic meanings are characterized.

*Keywords:* multilingual dictionary; gastronomic metaphor; imagery; expressiveness.



## **НАПРАВЛЕНИЕ 7**


# **РУССКИЙ ЯЗЫК: КОММУНИКАТИВНО- ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Коммуникативно-прагматические  
аспекты изучения единиц языка.

Речевые регистры.

Коммуникативное поведение.

Речевые стратегии и тактики:  
режимы согласия и конфликта,  
языковая манипуляция,  
языковая демагогия, языковая игра.





## МАНИПУЛЯТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ СОБЕСЕДОВАНИЯ ПРИ ПРИЕМЕ НА РАБОТУ)

Автор представляет результаты исследования коммуникативного поведения соискателя вакансии в рамках профессионального дискурса (поиск и найм персонала), центром которого является собеседование-интервью с представителем работодателя. Вводится в научный оборот и аргументированно обосновывается понятие «конструктивное манипулирование» — скрытое речевое воздействие соискателя (манипулятора) на собеседника с целью представить себя как кандидата, наиболее соответствующего требованиям вакансии.

*Ключевые слова:* самопрезентация; конструктивное манипулирование; соискатель; коммуникативные стратегии.

В докладе мы коснемся главной речевой стратегии, реализуемой в ходе собеседования претендентом на должность, — стратегии самопрезентации, которая наиболее эффективно «работает» на раскрытие его профессиональных и личных достоинств. Стратегия самопрезентации, не раз попадавшая в фокус внимания лингвистов, актуализируется посредством набора уникальных речевых действий<sup>1</sup> — прямо и скрыто самопрезентирующих тактик кандидата, что отличает реализацию рассматриваемой стратегии в рамках конкретного институционального дискурса. От реализации этой стратегии зависит успешность решения главной коммуникативной задачи интервьюируемого, а именно — выберет ли его работодатель или нет.

В ходе исследования было отмечено, что в процессе решения своей основной коммуникативной задачи соискатель сознательно нарушает общеизвестный принцип скромности (минимально хвали себя, максимально порицай себя), — он должен обходить негативные моменты, максимально раскрывая свои позитивные стороны. Однако данное т.н. нарушение происходит в соответствии с особенностями российского менталитета и свойственной русскому стилю общения сдержанной саморекламой. «Способ самоподачи русского человека может быть назван пассивным, неярко выраженным, диффузным. Русский человек обычно не стремится любым способом произвести впечатление, выделиться, обратиться на себя внимание в обществе. Если в какой-либо среде появляются люди, активно старающиеся привлечь в себе внимание своим поведением, общественное мнение их осуждает — это считается нескромным. Православие считает главной добродетелью смирение, а не гордыню, призывает к скромности в поведении»<sup>2</sup>. Данный факт объясняет то, что

в большинстве случаев претендент на должность сам не проявляет коммуникативной инициативы, а актуализирует самопредставление лишь как ответную реакцию на вопрос интервьюера, вследствие чего речевое поведение соискателя можно рассматривать как реактивное коммуникативное поведение, «реакцию субъекта на те или иные коммуникативные действия собеседника»<sup>3</sup>.

В ходе исследования речевого поведения специалиста по «реактивной» самопрезентации был сделан вывод о манипулятивной (воздействующей) составляющей главной стратегии кандидата на должность. В некоторых дискурсах самопрезентацию относят к одному из видов речевого «воздействия, направленного на побуждение адресата к совершению определённых субъектом действий в результате скрытого внедрения в психику объекта целей, желаний, намерений, установок, отношений, не совпадающих с теми, которые адресат мог бы сформулировать самостоятельно»<sup>4</sup>. Прежде всего это касается сферы политической власти, которая «держится на власти воздействия, на управлении людьми разной политической ориентации»<sup>5</sup>, когда стратегия самопрезентации соотносится с механизмом построения имиджа политика (в ее репертуар входят тактика моделирования структуры имиджа, тактики создания «своего круга» и тактика персонификации)<sup>6</sup>. О. Л. Михалева, в центре внимания которой находится «специфическая разновидность дискурса, обладающая большим «манипулятивным потенциалом» — дискурс политики, выделяет тактику неявной самопрезентации в ряду тактик, реализующих стратегию на повышение<sup>7</sup>.

При описании манипулятивного воздействия на адресата ученые опираются на термин «манипуляция», имеющий негативную коннотацию, связанную со «скрытым управлением человеком против его воли»<sup>8</sup>, с «насилием, которое совершается ... анонимно»<sup>9</sup>. В ходе исследования взаимодействия агента и клиента рекрутингового дискурса<sup>10</sup> возник вопрос: следует ли считать речевое поведение соискателя, главной целью которого является самопрезентация, манипулятивным (с общепринятой негативной оценкой) воздействием на рекрутера, а его самого — манипулятором, «воспринимающим людей лишь в качестве орудия для достижения своих целей»<sup>11</sup>? В соответствии с выводом о кооперативном характере межличностного общения на собеседовании-интервью по найму можно было бы сделать заключение, что стратегия самопрезентации, реализуемая соискателем, не является манипулятивной в связи с тем, что «манипулятивные стратегии и тактики носят некооперативный характер, так как используются с корыстными целями»<sup>12</sup>. Однако следует учитывать, что намерения, основанные на стремлении к «выгоде, материальной пользе»<sup>13</sup>, свойственны всем участникам делового дискурса и не имеют явно негативного характера, так как в профессиональной сфере стремление получить выгоду и материальную пользу идет наряду



с другими важными мотиваторами. Кроме того, в литературе встречается и другая точка зрения, когда вместе с негативным значением понятия «манипуляции» рассматривается и другой — положительный — смысл. Например, манипулирование для «достижения цели в интересах народа и государства»<sup>14</sup>, «во имя общественного блага и свободы слова»<sup>15</sup>, «в интересах самого манипулируемого»<sup>16</sup>. Манипулированием считается и использование формул речевого этикета, так как при их употреблении человек «неосознанно удовлетворяет свои собственные потребности и, следовательно, действует корыстно»<sup>17</sup>.

Мы считаем, что соискателя на собеседовании, несмотря на то, что он выступает в роли пассивного коммуниканта, можно все-таки назвать своеобразным манипулятором. Отвечая на вопросы рекрутера, он осуществляет «психологическое воздействие, направленное на неявное побуждение другого к совершению определенных манипулятором действий»<sup>18</sup>, скрыто воздействуя на интервьюера. Для уточнения манипулятивного характера стратегии самопрезентации в рамках кооперативного общения была предложена дефиниция «конструктивное манипулирование», основанное на дефиниции речевой манипуляции, данной Г. А. Копниной<sup>19</sup>.

Таким образом, специфика реализации стратегии самопрезентации в сфере поиска и подбора персонала объясняется особенностями российского менталитета и современными требованиями к профессиональной коммуникации. С одной стороны — скромность, присущая русскому стилю общения языка, с другой стороны — жизненно необходимое профессиональное «самовосхваление», что обуславливает манипулятивный характер речевых действий специалиста, участвующего в собеседовании-интервью в качестве пассивного коммуниканта.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Агеева Ю. В. Собеседование в рекрутинге: коммуникативные стратегии и тактики / науч. ред. Т. Г. Бочина. М.: Флинта: Наука, 2016. 256 с.

<sup>2</sup> Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русское коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006. 238 с. Указ. соч. С. 106.

<sup>3</sup> Там же. С. 25.

<sup>4</sup> Михалева О. Л. Политический дискурс: специфика манипулятивного воздействия. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 256 с. Указ. соч. С. 143.

<sup>5</sup> Иссерс О. С. Что говорят политики, чтобы нравиться своему народу // Вестник Омского университета. Омск, 1996. Вып. 1. С. 71–74. [Электронный ресурс] URL: <http://philology.ru/linguistics2/issers-96.htm> (дата обращения: 20.07.2014).

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> Михалева О. Л. Указ. соч. С. 147.

<sup>8</sup> Шейнов В. П. Скрытое управление человеком (психология манипулирования). М.: АСТ; Минск: Харвест, 2001. 848 с. Указ. соч. С. 4.

<sup>9</sup> Горчева А. Ю. Основы манипулирования людьми в избирательном процессе // Вестник Московского университета. Сер. 10, Журналистика. 2002. № 1. С. 91–103. Указ. соч. С. 91.

<sup>10</sup> Агеева Ю. В. Внеязыковые особенности рекрутингового дискурса // Филология и культура. 2014. № 4 (38). С. 7–10.

<sup>11</sup> Аверченко Л. К. Управление общением: теория и практикум для социального работника: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. 216 с. Указ. соч. С. 146–147.

<sup>12</sup> Копнина Г. А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. 5-е изд., стер. М.: Флинта: Наука, 2014. 176 с. Указ. соч. С. 51.

<sup>13</sup> «Корыстный — основанный на корысти» (Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный. М., 2000. Т. 1). «Корысть — выгода, материальная польза» (Ожегов С. И., Н. Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка. М., 1993. С. 305).

<sup>14</sup> Управление общественными отношениями: учебник / под общ. ред. В. С. Комаровского. М.: РАГС, 2003. Указ. соч. С. 35.

<sup>15</sup> Иванов Л. Ю. Пиар есть пиар — примеры речевой манипуляции в новом российском политическом дискурсе. Sprach — Literatur — Politik. Ost — und Sudosteuroпа im Wandel. Hamburg, 2004. S. 33–62. Указ. соч. С. 43.

<sup>16</sup> Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо: Юрайт, 2000. Указ. соч. С. 53.

<sup>17</sup> Копнина Г. А. Указ. соч. С. 16.

<sup>18</sup> Доценко Е. Л. Указ. соч. С. 60.

<sup>19</sup> «Речевая (языковая) манипуляция (манипулирование) — разновидность манипулятивного воздействия, осуществляемого путём искусного использования определенных ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата» (Копнина Г. А. Речевое манипулирование. М., 2014. С. 25). Конструктивное манипулирование в рекрутинге — неявно выраженное речевое воздействие пассивного коммуниканта (соискателя) на активного (рекрутера) с целью склонить последнего к решению, выгодному для самого соискателя, при этом не нарушая позитивный характер коммуникации и позволяя адекватно оценить самопрезентирующие действия манипулятора (авт.).

**Ageeva Ju. V.**

*Kazan Federal University, Russia*

#### **MANIPULATIVE COMPONENT OF COMMUNICATIVE STRATEGY OF AUTOREPRESENTATION: ON THE EXAMPLE OF JOB INTERVIEWS**

The article deals with the manipulative component of communicative strategy of autorepresentation: on the example of job interviews.

*Keywords:* manipulative component; strategy of autorepresentation; job interviews.

## ПАРАМЕТР КАЛОРИЙНОСТИ ПРОДУКТОВ КАК ИСТОЧНИК МЕТАФОРИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЙ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Статья посвящена исследованию образных лексических и фразеологических единиц, реализующих пищевую метафору. Рассматриваются образные значения прилагательных, которые называют качества, связанные с калорийностью продукта. Описываются метафорические модели, отражающие аналогию между питательными или постными блюдами и различными явлениями окружающей действительности.

*Ключевые слова:* образная лексика; фразеология; пищевая метафора; картина мира.

В последнее время актуальным направлением лингвистики является изучение миромоделирующей функции образных языковых единиц, т. е. их способности концептуализировать представление о каком-л. феномене на основании устойчивых аналогий с другим объектом или явлением. В работах описываются фрагменты метафорической картины мира, связанные с образным воплощением в языке представлений о различных явлениях действительности. Особое место занимает изучение пищевой метафоры<sup>1</sup> — метафорической модели, в соответствии с которой явления различных сфер действительности сравниваются с блюдами, продуктами питания, их качествами и свойствами, процессами гастрономической деятельности.

Свойства продуктов и кулинарных изделий выступают источниками для образной характеристики предметов и явлений окружающей действительности. Данная статья посвящена исследованию образных лексических и фразеологических единиц, участвующих в наименовании различных явлений окружающей действительности по аналогии с калорийными или постными блюдами. Объектом изучения являются текстовые фрагменты<sup>2</sup>, демонстрирующие использование образных значений языковых единиц *жирный, постный, сальный, скоромный* и их дериватов<sup>3</sup>.

Калорийность продуктов выступает основанием для образной характеристики звука, цвета, составов и консистенции веществ, размеров объектов, значимости каких-л. социальных явлений, экономической выгоды, нравственных качеств человека и т. д. Консистенция продуктов с высоким содержанием жира, масла образно ассоциируется с веществами плотной, густой консистенции, сочными растениями (*жирный 'плотный, густой', жирный 'имеющий толстую сочную мякоть (о ра-*

Исследование проведено при финансовой поддержке Российского научного фонда. Грант № 18-18-00194 — «Образная система русского языка в полидискурсивном пространстве современных коммуникаций», 2018–2020 гг.

стениях, плодах)»), а также метафорически проецируется на интенсивные яркие краски, сильные громкие звуки (*жирный* ‘яркий, насыщенный, интенсивный, сильный (о голосе, звуке, свете)’, *жирно* ‘ярко, интенсивно, насыщенно’, ‘громко, звучно’):

«Я набрала номер. Мне ответил *жирный*, чувственный бас: — Матюнин у аппарата» (И. Грекова. Дамский мастер); «За окном *жирно* пылала осень, гремели поезда Киевского вокзала, и железная дорога воняла дегтярным мылом» (С. Шаргунов. Приключения черни).

Напротив, нежирная, низкокалорийная, постная пища образно ассоциируется с тусклыми красками, слабым свечением:

«Пространство было обставлено тяжеловесными тенями казенных атрибутов больничного вестибюля. Или предметами, обращенными в тени *постным* светом немощной лампочки» (Г. Шергова. Об известных всем).

Пищевая ценность продуктов, не содержащих жир, метафорически проецируется в сферу культуры, характеризуя простые, тривиальные, лишенные ярких деталей произведения:

«Какое-то время в шестидесятых она репетировала с Галиной Сергеевной „Лебединое“, и все заметили, стала она танцевать суше, *постнее*, что ли...» (В. Катаян. Прикосновение к идолам); «Где же эти знаменитые хриплые певцы и оглушительные джазы? Что за *постное* трио пикирует перед нами весь вечер?» Действительно играли нечто унылое (В. Катаян. Прикосновение к идолам).

Высокая питательная ценность продуктов с большим содержанием жира метафорически проецируется на высокие доходы, экономическую привлекательность ценных объектов коммерческой деятельности, материальное богатство, изобилие (*жирный, скоромный* ‘экономически выгодный, приносящий доход’, *жирный кусок / пирог* ‘что-л. выгодное привлекательное, заманчивое’, *жирно* ‘богато; в достатке, изобилии’):

«Что же ты мне раньше про этот легкий заработок не подсказал? Я, может, уже давным-давно там на должность устроился бы? Лишил ты меня *скоромного* куска!» (М. Шолохов. Поднятая целина); «Рядом с этим сообщением публикуются портреты улыбающихся, самодовольных личностей, отхвативших самые *жирные* куски общенародной собственности» («Советская Россия»).

Как правило, данные языковые единицы выражают негативную оценку субъекта, образно уподобляя людей, получивших материальные блага не вполне честным способом сытым, откормленным людям (*жиреть / зажиреть, разжиреть* ‘обогащаться / обогатиться, наживаясь, как правило, не вполне законным способом’):

«В мае 1997-го Ельцин вынужден был публично признать, что «генералы *разжирели* и понастроили дворцов» (В. Баранец. Генштаб без тайн).

Высокая питательная ценность продуктов с большим содержанием жира метафорически проецируется на большое количество положитель-

ных аспектов жизни, наличием чего-л. важного, необходимого у человека, который, по мнению окружающих, этого не заслуживает:

«Еле от кавалера отвязалась! От кого? Догадываетесь! — У тебя так **жирно** с кавалерами? — удивилась Люда, роясь в чемодане» (А. Солженицын. В кругу первом); «Пошли они все к трепаной матери! Одному двухкомнатная квартира — не **жирно** ли!» (О. Глушкин. Признание).

Постные продукты с низким содержанием питательных веществ, не способные насытить организм, образно связаны с чем-л. отрицательным, а также негативным эмоциональным состоянием:

«Свой вкус манная каша сообщила и всему существу. Пар от нее навевал мысли печально-**постные**» (Б. Евсеев. Евстигней); «Если бы не **постные** лица многочисленных присутствующих, не траурные одежды, не отсутствие улыбок, то в тот денек славно бы устроить общий пикник» (А. Белянин. Свирепый ландграф).

Наличие большого слоя подкожного жира как результат сытости, откормленности метафорически проецируется на психологическое и социальное состояние материального изобилия, при котором пропадает желание активно работать, развиваться в духовном, нравственном и интеллектуальном отношении (*жиреть / зажиреть, ожиреть, разжиреть* ‘становиться / стать равнодушным, не способным к нравственному, духовному, интеллектуальному развитию’, *мозг(и) жиром заплыл(и)* ‘перестать соображать от безделья, обеспеченной и спокойной жизни’):

«Тебе бы президентом Кении стать и руководить нашими самодовольными министрами, у которых **мозги жиром заплыли** уже» (Э. Алейникова. Жена вождя выходит на охоту); «Отчего человек Бога забывает? От благополучия. Когда все у него хорошо, его сердце **жиреет**» (Протоиерей Д. Смирнов. Проповеди).

Поглощение большого количества высококалорийной пищи, от которой человек толстеет, метафорически связывается с поведением людей, которые, получив богатство, начинают вести себя неадекватно (*с жиру беситься / лопаться* ‘при сытой и богатой жизни позволять себе избыточную роскошь, недопустимое в обществе поведение’):

«Россиянка поразила британцев, украсив Mercedes миллионом кристаллов Сваровски! **С жиру бесится...**» («ofigenno.com»).

Параметр калорийности продуктов играет большую роль в религиозной сфере. Большинство жирных, а также молочных и мясных изделий запрещено употреблять в дни поста, поэтому такая пища выступает источником для образной характеристики взглядов и жестов людей, ведущих себя неприлично, фривольно:

«Когда ему задали правомерный вопрос насчет здоровья, он **сально** ухмыльнулся: «Я нормальный мужик» (Е. Евтушенко. «Волчий паспорт»); «**Сальный** взгляд Никиты блуждает по Милиной фигуре — ощупывает груди, ноги...» (В. Громов. Компромат для олигарха).

Представления о жирной пище, которую едят люди, нарушающие церковный пост, метафорически проецируются на речемыслительную деятельность, характеризуя непристойные, циничные, эротические песни, слова, мысли и т. п.:

«Исключительно к тому, что очень уж сложна тема, которой мы хотим заняться, — мерзкая, как рассказанный в приличном обществе **сальный** анекдот, и скользкая, как только что вытасченная из воды рыба» («Владивосток»); «Вначале шли **скоромные** воспоминания о совхозных девицах, благосклонных к ленинградским студентам, затем кухонные перипетии: кто, что и при каких обстоятельствах стряпал, тем самым прогуливая полевые работы» (Е. Чиждова. Лавра).

Образные языковые единицы, демонстрирующие пищевую метафору имеют большой миромоделирующий потенциал. Анализ небольшого количества лексических и фразеологических образных единиц, мотивированных наименованиями качеств, связанных с пищевой ценностью продуктов, показал, что параметр калорийности выступает источником метафорических проекций в различные сферы языковой действительности: от характеристики плотности и консистенции веществ до оценки экономических явлений, речевых и художественных произведений, нравственных качеств человека, его эмоционального состояния.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Балдова А. В. Миромоделирующая и аксиологическая функции пищевой метафоры в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2016. 239 с.; Грекова М. В. Лексикографическая параметризация общезыковой образной системы в «Словаре русской пищевой метафоры»: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2017. 256 с.; Живаго Н. А. Метафоризация процессов гастрономической деятельности в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2018. 214 с., Юрина Е. А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. Кокшетау, 2013. 238 с.

<sup>2</sup> Национальный корпус русского языка. Электрон. дан. [Б. м.], 2003–2018. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 06.01.2019).

<sup>3</sup> Словарь русской пищевой метафоры. Т. 3. Субъект, объект, инструменты гастрономической деятельности. Томск, 2019 (в печати).

**Baldova A.V.**

*Tomsk State Research University, Russia*

#### THE CALORIE VALUE OF FOODS AS A SOURCE OF METAPHORICAL PROJECTIONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

The article is devoted to the study of figurative lexical and phraseological units with the food metaphor implementation. The author explores the figurative meanings of adjectives, which call qualities related to the caloric content of the product, and describes metaphoric models, reflecting the analogy between nutritious or lean dishes and various phenomena of the surrounding reality.

*Keywords:* figurative vocabulary; phraseology; food metaphor; picture of the world.

**Боженкова Наталья Александровна**

*Государственный институт  
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия*

natalyach@mail.ru

**Боженкова Раиса Константиновна**

*Московский государственный  
технический университет им. Н. Э. Баумана, Россия*

rkbozhenkova@mail.ru

## **ДИСКУРС ПОЛИТИКИ И РЕЛИГИИ: ЦЕННОСТНО-СЕМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ**

В статье предлагается сопоставительное описание знаковых конститuentов религиозного и политического дискурсов как наиболее сложных типов институционального взаимодействия. Исследовательская позиция базируется на системном многоуровневом анализе компонентной структуры дискурса с целью выявления и характеристики лингво- и социокультурных доминант семасиологически целостных поликодовых практик, объединенных определенными аксиологическими установками.

*Ключевые слова:* политический дискурс; религиозный дискурс; коммуникативная интеракция; социокультурные маркеры.

Проблема экспликации типологических механизмов организации коммуникативной практики в условиях современной интегрированной реальности, где объектом исследования выступает речевое общение в контексте социально-культурных структур, детерминирующих ментальные универсалии индивидуального/коллективного сознания, занимает в научной парадигме современного языкознания особое место. В этой связи значительный интерес представляют институциональные типы дискурса, компоненты которых закреплены в лингвокультурном сознании носителя языка и этноса в целом и сложным образом транслируются в дискурсивном акте<sup>1</sup>.

К ключевым реалиям институционального типа общения относятся понятия «*социальный институт*», «*социальный статус*», «*социальная роль*», где *социальный институт* — властная инстанция, обеспечивающая организационно-дисциплинарное взаимодействие субъектов на основе общепринятых стандартов и способов иерархического соподчинения; *социальный статус* — характеристика субъекта, занимающего то или иное положение в социальной иерархии института в соответствии с определенными критериями; *социальная роль* — способ опредмечивания статусности субъекта, соответствующий нормативным режимам социальных институтов и демонстрирующийся



в определенных шаблонах поведения. При этом важно отметить амбивалентность соотношения названных категорий: с одной стороны, социальные институты «производят» и транслируют дискурсы (в форме идей, понятий, принципов, образов и других знаков), которые задают рамки и фокусные центры отражения реальности, с другой — институциональный дискурс продуцирует и эксплицирует стандарты статусно-ролевого поведения, закрепляет бинарные отношения норма/ненорма, позитивное/негативное, допустимое/недопустимое, благо/зло и т. п., выражающиеся в моральных императивах, традициях, ритуалах, кодексах поведения, правовых актах и др.<sup>2</sup> С данных позиций интересными оказываются наиболее «устойчивые» и символически насыщенные виды институционального дискурса — политический и религиозный, имеющие (при идеологической полярности политики и религии) немало коррелирующих признаков, основой которых является соизмеримое сходство содержания, механизмов и приемов порождения дискурсных конструкторов, соотносимые принципы репрезентации ментальных категорий и определенная аналогия знаково-символического оформления процесса общения.

Древнейшим типом институционального общения, составившим первооснову для развития всех форм социальной коммуникации и современных институтов, следует считать практику религиозных отправлений. Религия есть мировоззрение / мироощущение, определяющее поведение человека, и культовые действия, основанные на вере в существование высшей силы, в ее всеобъемлющее могущество<sup>3</sup>. ‘*Вера*’ как концепт оказывается операционным объектом в логической паре «истина — ложь» и отражается в коммуникативных действиях человека (вербальных и невербальных) разнонаправлено — в зависимости от степени принятия этого концепта. Вместе с тем политический дискурс — не менее древняя форма знания и социальной интеракции, возникшая с появлением концепта ‘власть’: политика представляет собой регламентируемую определенными историческими и этнокультурными кодами смыслообразующую и смысловоспроизводящую деятельность, направленную на формирование, поддержание и изменение отношений доминирования и подчинения в обществе. Соответственно, и в политическом, и в религиозном дискурсе объективируются все конституенты социального поля — они либо составляют собственно предмет общения, реализуя дейктическую функцию, либо выступают в качестве элементов широкого аксиологического контекста. Можно сказать, что функционирование обоих типов дискурса репрезентируется в двух аспектах: они ориентированы, с одной стороны, на достижение, «семиотическое закрепление» и трансляцию ценностно-прагматического опыта, с другой стороны — на сохранение и воспроизводство института религии / политики. Базисный компонент социального института политики, как и социального

института религии, обуславливает устойчивость их существования и одновременно возможность преобразования, зачастую необходимого для дальнейшего развития.

Не менее важным для антиномии «сохранение-развитие» оказывается и тот факт, что политическая и религиозная коммуникация (несмотря на «жесткую» противопоставленность институционального дискурса персональному по признаку личностной либо представительской ориентации субъектов общения) редко может характеризоваться как «абсолютно статусное взаимодействие»: институциональность данных форм всегда имеет градуальный характер. Так, статусно-ролевые характеристики субъектов религиозного поля, как и субъектов поля политического, заданные жанровой спецификой, тематикой и тональностью дискурсивной практики, влияют на лексико-грамматические, стилистические и семасиологические характеристики социальной интеракции, нередко эксплицирующей личностно ориентированную направленность коммуникации. Это позволяет определить их как смешанные типы социальной коммуникативной практики: нормативная заданность вербального поведения (первый институциональный компонент) обеспечивает дисциплинарные функции упорядочивания общественных отношений и проявляется в религиозной практике в виде строгого соблюдения ритуальных предписаний, в политической практике — в виде системы законов, указов, регламентов и др.; социальная принудительность (второй институциональный компонент) в двух случаях нивелируется до уровня «добровольного личного выбора», т. е. некоторым образом граничит с признаками персонального дискурса. При этом личностные характеристики агента дискурсивной практики (персональный компонент) и в религиозной, и в политической коммуникации могут иметь определяющее значение. Безусловно, градуальность институциональной интеракции коррелирует с видом коммуникативного события, детерминирующего разную степень неукоснительного следования шаблонности (примером «жесткой» разновидности в религиозном дискурсе является церковная служба с четкой дифференциацией этапов, участников, текстов и иных элементов богослужения, «мягкой» — жанры исповеди / духовной беседы со священником, структура которых весьма вариативна; в политическом дискурсе иллюстрациями могут послужить брифинги представителей МИД любого государства или политические интервью и предвыборные дебаты).

Пересечение политического и религиозного дискурсов маркируется многообразными символическими средствами. Прежде всего, в политическом и в религиозном дискурсе наличествуют фидеистическое отношение к слову, убежденность (в определенной степени) в «высшее» предназначение лидера<sup>4</sup> и явная мифологизация сознания человека, подкрепляемая соответствующей атрибутикой: икона, хоругвь, кади-

ло — в религии; портреты вождей, скульптурные произведения, идеологические символы — в политике. Данные типы коммуникации a priori предполагают умение «навязывать» (даже внушать) другим свои идеи. В политическом дискурсе идеологемы включаются в целенаправленную пропаганду и агитацию — формы, которые в модифицированном виде присутствуют и в дискурсе религиозном (например, в тексте церковной проповеди). Политический дискурс объединяет людей высшей политической идеей так же, как в религии люди объединены одним вероисповеданием. При этом основным организующим принципом коммуникативного пространства обоих типов дискурса выступает базовая функционально-семиотическая триада *интеграция — ориентация — агональность*, которая проецируется на дихотомию «свой — чужие». К *ориентации* относятся формулирование и разъяснение собственной (политической/религиозной) позиции, обоснование важности соответствия обозначенным целевым и ценностным установкам; *интеграция* включает поиск, вовлечение и солидаризацию единомышленников; *агональность* подразумевает борьбу с противниками, которые могут вербальным / невербальным способом воспрепятствовать воплощению аксиологических законов соответствующего дискурса. Выход за пределы некоторого сообщества, придерживающегося определенных взглядов (идеологических или религиозных), неизбежно ведет к вытеснению за пределы данной политической или религиозной группы — к переходу из разряда «свой» в разряд «чужой».

В этой связи язык политики и религии, с одной стороны, оказывается «языком для посвященных», с другой — он должен быть доступен широким массам («чужим»), которые, в случае принятия определенных идей, смогут перейти в класс «своих»: неслучайно сегодня язык политики, как и язык религии, инкорпорируется в собственно персональный дискурс — бытийное и бытовое общение. Отметим при этом, что люди в большинстве случаев напрямую не соприкасаются с миром политики и религиозной сферой, их знания в этой области складываются не на основе собственного опыта политического участия / религиозного служения, а преимущественно на основе предлагаемых им «вербальных картинок», которые могут иметь различную форму (от догматических постулатов и описаний до сравнений и выводов) и могут быть реализованы в разнообразных речевых действиях, соответствующих заданному дискурсивному жанру. Однако все таковые сообщения, помимо эксплицитной, лексически выраженной информации, непременно включают латентно-семасиологический слой — в первую очередь, эмотивно окрашенные ключевые слова, репрезентирующие базовые ориентации, ценности, символы и пр. Здесь нельзя не сказать о частотных в политике (да и в религии) коммуникативных стратегиях: коннотативной амбивалентности трансляции идеологически маркированных единиц и оценоч-

но искаженном использовании социально-культурных терминов (таким путем, например, происходит «переосмысление» вербальных знаков, являющихся национальными символами — государственной власти, исторических побед, этнокультурной причастности и др.). Имплицированная информация может быть также получена путем обобщения, «чтением между строк»: значимыми оказываются характеристики хронотопа вербального акта, его связь с историко-культурными фактами, смысловая неопределенность, паралингвистические компоненты и др. Это дает основание оценить конституцию и политического, и религиозного типов дискурса как некое синергетическое единство: социальная интеракция разворачивается в двух плоскостях — в плоскости «знаков первого порядка» (естественного человеческого языка) и в плоскости «знаков второго порядка» — специального метаязыка, созданного для декодирования и интерпретации «знаков первого порядка».

Язык религиозного дискурса формально консервативен, что вызвано необходимостью сохранения ценностно-догматического потенциала данного типа коммуникации. Политический язык, находясь между двумя полюсами — функционально обусловленным специальным языком и социолектом определенной группы со свойственной ей идеологией, — также пытается сохранить трафаретные формы и формулы коммуникации для устойчивого функционирования сообщества, поэтому по природе своей и религиозный, и политический дискурс театральны и даже суггестивны. Языку политики, как и языку религии, присуща эвфемистичность и эзотеричность. Безусловно, эзотеричность в религии и в политике имеет разную тональность: эзотеричность политического дискурса носит прагматический характер, тогда как эзотеричность в религиозном дискурсе основана на внутренней мистике языковых знаков. Необычность и «малопонятность» вербальных компонентов церковной службы создает эффект нереального, божественного, в которое хочется верить: «магия» воздействия религии во многом содержится именно в слове.

Кроме того, и язык политики, и язык религии выполняет некую «рекламную» функцию: опираясь на знаковые константы и лингвокультурные реалии, реципиенты должны осознанно/неосознанно изменить свое отношение к некоторым фактам / явлениям действительности. Неслучайно выступления политических лидеров можно в сжатом виде представить как некую (с определенными вариациями) семантическую константу: *«Если вы пойдете за нами / разделите наши взгляды. ...., вы будете/получите. ... вам гарантируется. .... Если нет. ...., вас ожидает. ...»*. То же наблюдается и в религиозном дискурсе, однако при констатации таких формул священнослужитель в большей степени апеллирует к эмоциональной сфере верующего, именно поэтому возводятся «в абсолют» идеи греха, наказания и расплаты «на том

свете». Все это позволяет констатировать, что оба типа дискурса характеризуются партитурностью, явной фасцинацией и значительным манипулятивным потенциалом.

Самым же важным оказывается факт ориентации политических / религиозных дискурсивных практик на массового адресата и, как следствие, векторной направленности базисных конституентов религиозной и политической коммуникации в иные многообразные сферы социальной реальности. Благодаря универсальности и интегративности ключевых концептов *‘вера’* / *‘власть’* религия и политика (соответственно) пронизывают «взаимосвязанные конфликтующие между собой дискурсы в рамках заданной обстановки (setting)»<sup>5</sup>, создавая интертекстуальные связи с другими типами общения в синхроническом и диахроническом срезах. Так, в последнее время все активнее практикуется включение религиозно-дискурсивных практик в медийный универсум; некоторые современные СМИ в связи с возрастающим интересом к различным конфессиям даже берут на себя «миссию» актуализации религиозных идей. Политическая же коммуникация не просто опосредована СМИ: медиаресурсы являются основной средой ее существования. Более того, современные способы и методы трансляции информации детерминируют формирование новых полисемиотических систем коммуникации, содержательной стороной которых является политика и религия, а формой бытования — дисплейный текст, обладающий особыми дифференциальными признаками (нелинейностью, поликодовостью, интерактивностью), что напрямую влияет как на макроструктуру политического / религиозного дискурса, так и на его знаковые (в широком смысле) компоненты.

Таким образом, и политический дискурс, и религиозный дискурс как вид институционально-персональной коммуникации не только характеризуются одинаковыми (с учетом различного вербального оформления) социокультурными маркерами — метафоричностью, эвфемистичностью, иррациональностью, эмоциональной лозунговостью, утверждением «абсолютной истины», но и в полной мере манифестируют культуру отдельного общества с его идеологическими установками, ментальными символами и иными аксиологическими константами.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Bozhenkova R. K.* Comprehension of text in the aspect of linguistics and culturology / R. K. Bozhenkova. Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, 2015. 153 p.

<sup>2</sup> *Русакова О. Ф., Русаков В. М.* PR-Дискурс: Теоретико-Методологический Анализ. Екатеринбург: Институт философии и права УрО РАН-Институт международных связей, 2008. С. 184.

<sup>3</sup> *Бобырева Е. В.* Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2007. С. 6.

<sup>4</sup> *Шейгал Е. И.* Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000. С. 57.

<sup>5</sup> *Wodak R.* Disorders in Discourse. London: Longman, 1996. С. 12.

**Bozhenkova N. A.**

*Pushkin State Russian Language Institute, Russia*

**Bozhenkova R. K.**

*Bauman Moscow State Technical University, Russia*

**DISCOURSE OF POLITICS AND RELIGION: VALUE AND SEMASIOLOGICAL COMPONENTS**

The article offers a comparative description of sign components of religious and political discourses as the most complex types of institutional interaction. Authors' position is based on a systemic multi-level analysis of discourse structure in order to identify and characterize linguistic and socio-cultural dominants of semasiologically integral multi-code practices unified by certain axiological principles.

*Keywords:* political discourse; religious discourse; communicational integration; socio-cultural attributes.

## АЛЬТЕРНАТИВНАЯ ПУНКТУАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В статье рассмотрены случаи намеренного нарушения современными авторами (А. Аркатовой, А. Василевским, О. Сульчинской, А. Ивановым и др.) принципов оформления цельной фразы в поэтических и прозаических текстах. Приемы намеренного игнорирования принятых правил использования знаков препинания характеризуются как альтернативная пунктуация, предопределенная компьютерным набором текста, ориентацией пишущего на интернет-коммуникацию, поиском способов передачи скрытых смыслов. Подобные приемы рассматриваются как отвечающие современным представлениям о тексте и как требующие от читателя дополнительного осмысления.

*Ключевые слова:* альтернативная пунктуация; авторская пунктуация; знаки препинания; нулевой знак конца фразы.

Современный художественный текст испытывает серьезные трансформации, связанные как с развитием форм интернет-коммуникации, с интенсивной жизнью информационного общества, с формированием клипового сознания современника, изменившего представление о тексте как линейной последовательности смыслов<sup>1</sup>, так и с поиском новых жанровых форм, способов выражения субъективного начала. Характеризуя способы оформления современных поэтических и прозаических текстов, Н. А. Николина анализирует случаи отказа некоторых авторов от знаков препинания для передачи неявных смыслов и определяет такие тексты как «беспунктуационные»<sup>2</sup>. Беспунктуационным письмом называет такие тексты и Б. И. Осипов и отмечает, что «при беспунктуационном письме... запись предложений становится неоднозначной»<sup>3</sup>.

Явления, попадающие под данное определение, довольно разнообразны и касаются не только самих знаков препинания. В письменном тексте предложение регламентированно оформляется инициальной прописной буквой и знаком конца предложения. Читатель всегда ожидает и традиционного начала текста с абзацного отступа, и прописной буквы, но, по мнению Т. Ю. Чабан, знак **начала текста** является «самым слабым, самым нерегулярным элементом текстовой пунктуации», а маркером начальной границы считает **буквицу**<sup>4</sup>.

Автор поэтического текста в связи с особенностями его ритмической организации может легко игнорировать внутрифразовые и межфразовые пунктуационные знаки, не использовать прописную букву как сигнал начала текста / предложения. В качестве сигнала для читательского восприятия поэтических строк в некоторых случаях дается название стихотворения, например, «Свидание» А. Аркатовой в цикле «Пусть будет бигль»<sup>5</sup>:



*а мы сидели в полной темноте  
как будто в дикой лампочке стоваттной  
бесился счетчик слева это наш  
и капал сок как будто сок томатный  
потом молчали как молчат в кино  
когда уже и музыка и титры  
а нужно встать и заживо пойти  
на улицу где львы одни и тигры*

Поэтическая зарисовка краткой тайной встречи, начинающаяся сочинительным союзом (*А мы сидели в полной темноте*), предполагающим левый контекст (который отсутствует), дана без внутри- и межфразовых пунктуационных знаков, что воспроизводит возбужденное состояние лирического героя. Благодаря строфике и четкому синтаксическому структурированию строк (нет случаев синтаксической неполноты) это не вызывает трудности восприятия и в то же время допускает разное прочтение (разную расстановку пропущенных знаков):

*как будто в дикой лампочке стоваттной, / бесился счетчик — слева это наш — / и капал сок, как будто сок томатный. // ↔ как будто в дикой лампочке стоваттной / бесился счетчик — слева это наш — / и капал сок, как будто сок томатный. //.*

Часто циклы стихов печатают с одним названием (в рассматриваемом случае), не препровождая отдельные стихи заглавиями, а отделяя самостоятельные стихи друг от друга двойным вертикальным пробелом и тремя звездочками как в другом стихотворении А. Аркатовой из цикла «Пусть будет бигль»:

\* \*  
\*

*нужны стихи и как-нибудь одеться  
такое видишь маленькое сердце  
всего лишь две позиции активны  
ну не противно?  
а между тем пока стихи скликаешь  
пока штаны по цвету подбираешь  
пока кружишь от этого к тому  
весь мир в него зайдет  
по одному*

(Нужны стихи и как-нибудь одеться:)  
(такое видишь маленькое сердце —)  
(всего лишь две позиции активны.)  
(Ну не противно?)  
(А между тем пока стихи скликаешь,)  
(пока штаны по цвету подбираешь,)  
(пока кружишь от этого к тому,)  
(весь мир в него зайдет ./.)  
(по одному. / По одному.)

И в данном поэтическом тексте отсутствуют и буквица, и знаки конца предложения, и внутрифразовые знаки, возможная вариативность возникает в последней строке — как части синтагмы *весь мир в него зайдет по одному* или как акцентированного парцеллята *по одному*. Не опущен поэтом единственный знак конца предложения — вопросительный знак, поскольку формальные признаки вопросительного предложения отсутствуют (*ну не противно?*). Точке как знаку «произвольного конца»<sup>6</sup> противопоставлены многоточие, вопросительный и восклицательный знаки, которые не опускаются. При избранном

поэтом способе графического оформления поэтической коммуникации (автокоммуникации с широким кругом культурных функций «от ощущения своего отдельного бытия до самопознания и аутопсихотерапии», по замечанию Ю. М. Лотмана<sup>7</sup>) лирическое размышление становится цельным, законченным текстом. Альтернативой внутри- и межфразовым пунктуационным знакам оказывается выделение строк. Для рассмотренных случаев уместен термин «беспунктуационное письмо». Данные примеры также демонстрируют значимость точки как знака завершённой фразы. Отсутствие точки можно определить как нулевой знак конца фразы.

Пунктуационные эксперименты чаще встречаются в поэтических текстах (ср. «Сон о судоходстве» Андрея Василевского<sup>8</sup>, «Песни Эрато» Ольги Сульчинской<sup>9</sup> и др.). Игнорирование пунктуационных знаков в поэтическом тексте может быть мотивировано заявленным в заглавии жанром, например, «Песни Эрато» Ольги Сульчинской:

1  
единственный дом отныне  
мне сердце твое любимый  
вхожу в него и укрыта  
от горя и непогоды  
но если ты вдалеке  
я бездомна скитаюсь  
негде найти приюта

Некоторые поэты-экспериментаторы пробуют себя и в прозе<sup>10</sup>. Анализ текстов рассказов, опубликованных в толстых литературных журналах («Новый мир», «Знамя», «Октябрь»), выявляет нередкие случаи изменения авторского представления об их пунктуационном и, шире, метаграфическом оформлении, что становится «вспомогательным кодом передачи смысла»<sup>11</sup>. Ярким примером принятой автором метаграфемике художественного текста является рассказ А. Иванова «Телеграммы из Альтоны»<sup>12</sup>, представляющий собой 19 разделённых вертикальным пробелом фрагментов разного объёма с нулевым знаком конца фразы при последовательном использовании внутрифразовой пунктуации:

я это вспомнил вчера, когда гулял в похожем парке, а потом набрел на фонтан: деревья расступились, и там — фонтан, без воды, но с фонарями, которые уже потихоньку подмигивали; ко мне подошла высокая наркоманка в сапогах, спросила, нет ли у меня чего, я ответил, что если б у меня что-нибудь было, разве болтался бы я тут?.. да, сказала она, верно, развернулась и, пошатываясь на деревянных, побрела прочь

нет, не вчера, а черт те когда; может быть, этого никогда не было

за парком площадь, похожая на площадь Рембрандта; Hansaplatz, что ли

Способ оформления текста коррелирует с заглавием: телеграмма — срочное сообщение об экстраординарной ситуации. Перед читателем

оформленные как телетайпные сообщения бессвязные рассуждения героя о друзьях, клочки-воспоминания о незначительных фактах, обрывочные зарисовки жизни в чужом городе и под. Заданная автором форма контрастирует с синтаксическим развертыванием сообщений и их информативной значимостью, что заставляет читателя расшифровывать глубинный смысл рассказа. Это крик о помощи одинокой души, тревожно ожидающей важного события — премьеры спектакля, поставленного по произведению рассказчика. Нулевой знак конца предложения в каждом эпизоде обладает особой значимостью: явно не эксплицированная в тексте заикленность героя на своих переживаниях не предполагает использования точки. Таким образом синтаксически раскрошенный текст становится смысловым целым, а метаграфемика становится предельно значимой для декодирования имплицитных смыслов и выполняет функцию поддержки жанра рассказа.

Преднамеренное использование автором художественного текста нерегламентированной пунктуации, нацеленной на передачу художественных смыслов, часто не вербализованных, получило терминологическое определение как авторская пунктуация. Привычный линейный текст рассказа становится дискретным, разбитым на части и фрагменты (иногда пронумерованные или озаглавленные), часто друг с другом не связанные, с нарочитым использованием вертикального пробела, отграничивающего фрагменты друг от друга. Эксперты на портале Союза писателей «Новый Современник» призывают судий вслед за Н. С. Валгиной дифференцированно рассматривать ситуативную и авторскую пунктуацию<sup>13</sup>, особенно в случаях нарочитого интонирования текста, усиливающего эмоциональную доминанту текста, поскольку подобный прием стилистически задан и оправдан.

Что кроется за предлагаемым в данной статье термином «альтернативная пунктуация»? Это использование иных средств параграфемики вместо традиционно принятых знаков препинания. Например, вместо знака конца предложения (точки), или межфразового знака, целесообразность употребления которого «не вызывает сомнения»<sup>14</sup>, не используется никакой знак, а следующее предложение дается с красной строки и строчной буквы. Как правило, распространяющееся в первую очередь на прозу, подобный текст нельзя определить как беспунктуационный: внутрифразовые знаки используются традиционно. Альтернативная пунктуация касается не внутрифразовых знаков препинания, а случаев использования нулевого пунктуационного знака, т. е. значимого его отсутствия, коррелирующего с использованием точки. Подобный нулевой знак (особенно без использования буквицы) поддерживается знаками вертикального пробела или дополнительными способами рубрикации текста. Этим он отличается от использования факультативных знаков препинания, ориентированных на преднамеренное интонирование тек-

ста. В таком случае метаграфемика как средство текстооформления превращается и в средство тексто- и жанроформирования.

При наблюдающейся максимальной деконструкции современного художественного текста (бессюжетный фрагментированный текст) рассмотренный прием часто сочетается с изменением шрифтового рисунка и озаглавливанием фрагментов текста, с нарочитым использованием вертикального пробела. Такие трансформации письменного текста, тем более художественного, декодируется читателем как минус-прием, маркирующий передачу эмоционального состояния персонажа. Лексическая безэмоциональность текста, воспроизводящего клиповое мышление современника<sup>15</sup>, компенсируется средствами метаграфемики.

Преднамеренный авторский прием — отразить в художественной форме особенности жизни и коммуникации современника, для которого характерна замена реального общения с собеседником компьютерными средствами дистанцированной коммуникации, что приводит к имитации спонтанного общения, но без реального адресата. Отсюда и передача в художественном тексте навыков интернет-коммуникации, в которой пунктуация, соблюдение графических традиций моделирования высказывания как грамматически оформленного предложения с прописной буквы и знаком конца предложения становится малозначимым.

Приемы использования писателем альтернативной пунктуации высвечивают функциональную сущность регламентированного употребления знака препинания.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры // Ineternum, 2010. № 1. С. 26–36. [Электронный ресурс]: URL: [http://nounivers.narod.ru/pub/kf\\_clip.htm](http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm) (дата обращения: 10.01.1016).

<sup>2</sup> Николина Н. А. Активные процессы в языке современной русской художественной литературы: Монография. М.: ИТДГК «Гнозис», 2009. С. 272–292.

<sup>3</sup> Осипов Б. И. Судьбы русского письма: История русской графики, орфографии и пунктуации: монография. М.; Омск: ИЦ «Омский научный вестник», 2010. С. 256.

<sup>4</sup> Чабан Т. Ю. Точки наших дней // Кириллица — латиница — гражданица: Коллективная монография / отв. ред. Т. В. Шмелева / НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2009, 340 с. С. 73.

<sup>5</sup> Аркатова А. Пусть будет бигль. Стихи // Новый мир. 2014. № 5. [Электронный ресурс]: URL: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2014/5/5a.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2014/5/5a.html)

<sup>6</sup> Чабан Т. Ю. Указ. раб. С. 71.

<sup>7</sup> Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство, 2000. С. 173.

<sup>8</sup> Васильевский А. Сон о судоходстве // Новый мир. 2017. № 3. [Электронный ресурс]: URL: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2017/3/son-o-sudohodstve.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2017/3/son-o-sudohodstve.html)

<sup>9</sup> Сульчинская О. Песни Эрато // Новый мир. 2017. № 3. [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2017/3/pesni-erato.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2017/3/pesni-erato.html)

<sup>10</sup> См.: Вяткина С. В. Синтаксис прозы поэта ХХIв. (А. Аркатова) // Грамматические исследования поэтического текста. М-лы междунар. науч. конференции (7–10 сентября 2017 года, г. Петрозаводск). Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2017. С. 161–165.

<sup>11</sup> Шубина Н. Л., Антошинцева М. А. Вспомогательные семиотические системы в устной и письменной коммуникации. СПб.: ПетроПресс, 2005. С. 151.

<sup>12</sup> Иванов А. Телеграммы из Альтоны, Новый мир, 2014, 5. [Электронный ресурс] URL: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2014/5/6i.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2014/5/6i.html)

<sup>13</sup> Мухин П. Нерегламентированная пунктуация в художественном тексте. [Электронный ресурс] URL: <http://www.litkonkurs.com/?pc=forum&m=3&vid=478031&project=6&seek=487344>

<sup>14</sup> Осипов Б. И. Указ. раб. С. 254.

<sup>15</sup> Вяткина С. В. Отражение клипового сознания в синтаксисе современной прозы // Динамика языковых и культурных процессов в современной России [Электронный ресурс]. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 111–116.

**Vyatkina S. V.**

*St. Petersburg State University, Russia*

## **ALTERNATIVE PUNCTUATION IN MODERN FICTION**

The article deals with cases of deliberate violation by modern authors (A. Arkatova, A. Vasilevsky, O. Sulchinskaya, A. Ivanov, and others) the principles of complete phrase formatting in poetic and prose texts. Techniques of deliberately ignoring the accepted rules for the use of punctuation marks are characterized as alternative punctuation, predetermined by computer typing, the orientation of the writer on Internet communication, the search for ways to convey hidden meanings. Such techniques are considered to be consistent with modern ideas about the text and as requiring additional reflection on the part of the reader.

*Keywords:* alternative punctuation; author's punctuation; punctuation marks; zero sign of the end of a phrase.

## **РЕКОНСТРУКЦИЯ РИТОРИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ КАК ИНДИКАТОР РИСКОВ ТЕКСТОВОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ**

Цель работы состоит в выявлении зон рисков текстовой эффективности, возникающих в текстообразовании. Базовым методом является риторическая реконструкция, позволяющая последовательно рассматривать способы и средства актуализации стратегий текстообразования, как создающие персуазивный эффект, так и снижающие его. Материалом исследования выступает текст Обращения Президента России к гражданам по вопросам пенсионной реформы.

*Ключевые слова:* текстообразование; риторические стратегии; риторическая реконструкция; персуазивность; эффективность текста; политический дискурс.

Представления о риторических стратегиях текстообразования формируются путем переосмысления риторического канона — классической технологии создания текста, отражающей универсальный идеоречевой цикл и фиксирующей базовые этапы «трансформации мысли в слово» — инвенцию, диспозицию и элокуцию<sup>1</sup>.

Опираясь на положение Т. ван Дейка о том, что «порождение текстовой базы представляет собой стратегический процесс, совершаемый в оперативном режиме (on-line)»<sup>2</sup>, считаем обоснованным связывать каждый этап текстообразования с актуализацией соответствующей риторической стратегии — инвентивной, диспозитивной и элокутивной<sup>3</sup>.

Инвентивная стратегия инициирует текстообразование: ее реализация предполагает ментальную разработку предметного содержания текста. Здесь происходит оформление мотива и построение во внутренней речи концептуального сценария зарождающегося текста, осуществляется разработка его замысла согласно практической цели продуцента. Иначе говоря, первый этап мыслеречевого процесса направлен на построение образа результата действия<sup>4</sup>.

Диспозитивная стратегия связана с дальнейшей разработкой содержательно-смысловых компонентов текста и их упорядочением, результатом чего становится создание композиционно-аргументационной структуры текста.

Элокутивная стратегия нацелена на селекцию и комбинацию языковых и речевых средств, которые в ситуации публичной коммуникации ясно, точно, доступно и выразительно эксплицируют замысел автора, а также устанавливают и поддерживают интерперсональные отношения, создают диалогичность текста.

Следование риторическому канону трактуется как залог успешного построения текста, который в свою очередь способен достигать необходимого персуазивного, или воздействующего, эффекта<sup>5</sup>, выступать эффективным инструментом изменения действительности, что особенно актуально для политического дискурса.

Риторический канон как когнитивная процедура моделирования текста является методологическим основанием риторической реконструкции, позволяющей диагностировать в первую очередь эффективность текста на всех этапах текстообразования — от создания ментального сценария текста до его вербального воплощения. Однако поиск способов и средств построения эффективного текста нередко приводит к выявлению зон его коммуникативно-речевой уязвимости и даже прагматической несостоятельности. Иными словами, методологические возможности риторической реконструкции позволяют определять как сильные, так и слабые стороны текста как продукта мыслеречевой деятельности.

В связи с этим риторическая реконструкция оказывается продуктивной для осмысления «репутации» таких текстов, которые оказали очевидное влияние на определенную социально-историческую или социально-экономическую ситуацию, но при этом получили неоднозначную оценку.

Обратимся именно к такому тексту, а именно к Обращению Президента России В. В. Путина к гражданам от 29.08.2018, посвященному предложенным Правительством летом 2018 года изменениям в пенсионном законодательстве, которые всколыхнули и даже возмутили российское общество.

Эффективность самого акта выступления Президента подтверждается сентябрьским опросом «Левада-центра», показавшим, что доля россиян, желающих лично принять участие в массовых протестах против пенсионной реформы, сократилась от 53% респондентов в августе до 35% в сентябре<sup>6</sup>.

Цель же проводимой реконструкция связана с выявлением в рамках актуализации определенной стратегии текстообразования коммуникативных рисков, риторическая коррекция которых позволила бы только усилить результативность Обращения.

Так, в ходе реконструкции **инвентивной стратегии** текстообразования выделены две зоны коммуникативного риска: 1) имплицитность предъявления практической цели говорящего и 2) невербализация тезиса.

Практическая цель Президента, воплощенная в анализируемом Обращении, очевидна: реализовать в России пенсионную реформу. Она представлена в тексте путем констатации задач, связанных между собой отношениями разъяснения:

*Его (законопроекта. — Л. Г.) главная, основная задача — обеспечить устойчивость и финансовую стабильность пенсионной системы на долгие*



*годы вперёд. А значит, не только сохранение, но и рост доходов, пенсий нынешних и будущих пенсионеров<sup>7</sup>.*

Однако далее следует логическое заключение, которое соотносится с поставленными задачами исключительно имплицитным способом и сигнализирует о несоблюдении закона достаточного основания:

*Именно для достижения этих целей законопроектом наряду с другими мерами предусматривается постепенное повышение пенсионного возраста<sup>8</sup>.*

Здесь для восстановления причинно-следственных связей необходима непростая ментальная работа россиян. Напрашивается заключение, что В. В. Путин позиционирует граждан России как подготовленную, хорошо разбирающуюся в тонкостях пенсионного законодательства аудиторию, которая без труда восстановит имплицитную информацию, что, к сожалению, не соответствует действительности.

Что касается тезиса, то он оказывается невербализованным в исследуемом тексте.

Очевидно, что вербализация и публичное предъявление тезиса облегчают процессы восприятия и понимания текста. Но главное, они не оставляют слушающему возможности альтернативного конструирования смыслового стержня текста, отличного от исходного замысла продуцента.

Невербализация тезиса отчасти компенсируется речевым актом обращения, где говорящий субъективирует очевидную практическую цель акта коммуникации, делает текст лично ориентированным, принимает «огонь на себя»:

*...обращаюсь к вам напрямую, чтобы подробно рассказать обо всех аспектах изменений, предлагаемых Правительством, обозначить свою позицию и поделиться с вами своими предложениями, которые считаю принципиальными<sup>9</sup>.*

Реконструкция **диспозитивной стратегии** выявляет зону коммуникативного риска в области аргументации.

Так, в микротемах, представляющих ряд мер, предлагаемых Президентом для смягчения предложений Правительства, частотными оказываются т.н. гипотетические утверждения, которые по своей природе функционируют в умозаключении как посылки и обычно выражаются эксплицитно<sup>10</sup>:

*Мы должны поддержать и жителей села; ...мы должны предусмотреть дополнительные гарантии, которые защитят интересы граждан старших возрастов на рынке труда<sup>11</sup>.*

Однако очевидно, что данные суждения в силу актуализованной семантики долженствования лишь претендуют на статус аргументов. Кроме того, осуществлять функции аргументов этим суждениям помогает и прагматическая пресуппозиция: знания об авторитете первого лица страны.

Учитывая отнесенность предлагаемых мер к плану будущего, В. В. Путин для создания «эффекта настоящего» прибегает к использованию перформативов, в частности директивных речевых актов:

*Предлагаю начать эти выплаты уже с 1 января 2019 года; ...поручаю Правительству утвердить для граждан предпенсионного возраста специальную программу по повышению квалификации*<sup>12</sup>.

Реконструкция элокутивной стратегии текстообразования выявляет активно используемый Президентом арсенал средств установления интерперсональных отношений, традиционный для политического дискурса: это местоимения 1-го и 2-го лица, притяжательные местоимения, мы- и вы-высказывания, обращения.

Однако в тексте достаточно частотны мы-высказывания, в которых определение значения местоимения «мы» затруднено в силу неясности референциальной отнесенности индексального знака:

*Конечно, нам ещё очень многое нужно сделать; Но ведь мы знаем, что постепенно наступит время, когда для индексации пенсий у государства не будет хватать средств...; ...если мы сейчас проявим нерешительность, это может поставить под угрозу стабильность общества, а значит, и безопасность страны; Мы должны развиваться. Должны преодолеть бедность, обеспечить достойную жизнь для людей старшего поколения...*<sup>13</sup>

Возникает вопрос: здесь имеется в виду коллегиальное «мы», относящееся непосредственно к Президенту и Правительству, либо все-таки «мы» воплощает семантику единения нации в сложившихся экономических условиях? Из последнего следует, что ответственность за обеспечение достойной жизни должен взять на себя каждый гражданин. Такая референциальная замутненность, размытость семантических границ мы-высказываний снижают, на наш взгляд, персуазивные возможности текста и, соответственно, его эффективность.

Таким образом, риторическая реконструкция, проливая свет на механизмы воплощения риторических стратегий в текстообразовании, выступает индикатором как технологических коммуникативно-речевых соответствий, так и несоответствий. Проведенный анализ демонстрирует, что реализация каждой риторической стратегии текстообразования сопряжена с собственными зонами риска текстовой эффективности, учет которых способен усилить действенность текста в коммуникативной практике, в том числе и политической.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики. М.: Наука, 1991. 215 с.; Воржбитова А. А. Теория текста: Антропоцентрическое направление. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Высшая школа, 2005. 367 с.; Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция). М.: ПРИОР, 1999. 272 с.

<sup>2</sup> Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. Изд. 2-е. М.: ЛЕНАНД, 2015. С. 171.

<sup>3</sup> Гольшикина Л. А. Об уровнях моделирования и стратегиях формирования риторического текста // Мир русского слова. 2017. № 1. С. 54–60.

<sup>4</sup> Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 2000. С. 216.

<sup>5</sup> Голоднов А. В. Аргументативная структура риторического (персуазивного) текста // Вестник Иркутского государственного университета, 2010. № 1 (9). С. 109–114.

<sup>6</sup> Мухаметшина Е., Дидковская А. Число желающих протестовать против пенсионной реформы резко снизилось // [Электронный ресурс] Ведомости от 27.09.2018: интернет-версия. URL: <https://www.vedomosti.ru/politics/articles/2018/09/26/782135-protiv-pensionnoi-reformi> (дата обращения: 28.12.2018).

<sup>7</sup> Путин В. В. Обращение Президента России В. В. Путина к гражданам от 29.08.2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/58405> (дата обращения: 28.12.2018).

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> Герритсен С. Невыраженные послышки // Важнейшие концепции теории аргументации. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. С. 79.

<sup>11</sup> Путин В. В. Обращение Президента России В. В. Путина к гражданам от 29.08.2018 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/58405> (дата обращения: 28.12.2018).

<sup>12</sup> Там же.

<sup>13</sup> Там же.

**Golyshkina L. A.**

*Novosibirsk State Technical University, Russia*

## **THE RECONSTRUCTION OF RHETORICAL STRATEGIES OF THE TEXT FORMATION AS AN INDICATOR OF RISKS OF TEXTUAL EFFECTIVENESS**

The purpose of the study is to identify areas of risks of textual effectiveness arising in the text formation. The basic method of the research is a rhetorical reconstruction, which allows to consistently study ways and devices to realize strategies of the text formation, both creating a persuasive effect and reducing it. The material of the research is the text of the President of Russia addressing to the nation regarding a pension reform.

*Keywords:* text formation; rhetorical strategies; rhetorical reconstruction; persuasion; textual effectiveness; political discourse.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ДЕТСКОГО ПОЗНАНИЯ МИРА

Статья посвящена изучению особенностей речи детей автора. От описания когнитивных процессов у детей исследователь переходит к характеристике трансформаций ими взрослой речи на разных уровнях языка. В заключение приводятся тексты для демонстрации детских умозаключений. Отметив активность, изобретательность и воображение ребят, сюжетную завершенность и самостоятельность их высказываний, автор подчеркивает высокий уровень детской логики как средства адаптации в социуме.

*Ключевые слова:* дети; онтолингвистика; речетворчество; аналогия; уровень; логика.

Лингвистика детской речи, или онтолингвистика, начала активно развиваться лишь в конце прошлого века, и в ней оформилось много направлений. Но С. Н. Цейтлин отмечает: «Особую ценность представляют исследования родителей, в основе которых лежат наблюдения за речевым развитием их собственных детей»<sup>1</sup>. Наша фиксация речи детей и внука продолжалась свыше 20 лет.

Жан Пиаже<sup>2</sup> называет общие особенности детского восприятия мира. Перечислим их, сопровождая примерами из наших записей. Паспортизация такова: А — дочь Алина, Т — сын Тарас, Р — внук Рем.

**Эгоцентризм:** дети считают, что все вокруг существует и делается для них и ради них:

— Дочка, мне тяжело тебя нести. — А мне тяжело думать, что ты меня сейчас уронишь (А).

Болеющий сын, услышав, что мама его любит, заключил:

— Значит, фильм «С любовью и болью» про меня.

Он же в аптеке громко закричал:

— Папа, смотри, вот «Тампакс» — решение всех наших проблем (Т).

Внук, рассматривая свадебные снимки родителей, обиделся:

— А меня что, забыли пригласить? (Р).

**Синкретизм** — связывание разнородных явлений без поисков на то достаточного основания:

*Я маму люблю на 20 метров, а папу — на 15; Троллейбус красный в честь попов, как яички (А); Мама, не выбрасывай автобусный билетик, он пойдет на заплатки; Я не пират, я наш (Т); заболелеш трансвеститом (Р).*

**Трансдукция** — переход от частного к частному при пропуске общего:

— У дяди так красиво: везде бутылки, бутылки (А); Ты дочку за ручки покатай — теперь тетю (100 кг) покатай (Т); — Бабушка прикладывает

к голове кружочки, и там тоже остаются кружочки. — Добавки супа дать? — Дать. Только картошки и морковки, а супа не надо (Р).

**Артифаклизм** — все существующее рассматривается как созданное человеком и для человека:

*Космонавты на мамыны именины сделали солнечное затмение (А); Мама, сделай так, чтобы в среду я 3 часа побыл девочкой. Айболит выле-чит меня от краснухи, а воспитательницу от злости (Т); Земля — это то, из чего грязь делают (Р).*

**Анимизм** — это наделение вещей жизнью, сознанием чувствами:

*Корабли друг о друга ласкаются, чтобы избавиться от ракушек (А); Сказки пишет памятник Пушкину, но для этого он слезает с высоты (Т); Мои коленки бежали-бежали, а потом упали и поранились (Р).*

Своеобразно дети осваивают и систему языка, разные его уровни. Первый комплекс примеров демонстрирует овладение грамматическими нормами. На практике это проявляется в произвольном расширении сферы функционирования той или иной категории, в восполнении неполных парадигм, в вольном обращении с аффиксами, в замене корней синонимичными. Особенно интересны факты непризнания исключений при словоизменении, что А. М. Шахназаров называет генерализацией отношений<sup>3</sup>:

*Почеси мне спинку еще боche, еще боковее; гусь из воды вышла, а во лбу у нее звезда горит; у сфинкса грудь молодой женщины, а попка львовья; не грустите, ненасмотрены невесты; фартук из кружов; забор рухлый-рухлый; яд крысьяк; Алиса то уменьшается, то убольшается; на пальце от грязи получился обрыв; я умывальником руки помою; сосед умерл (А); — Слезай, мама-лошадка устала, селезенка ёкает. — Мама, она не уткиного селезёнка, она своего жеребёнка ёкает; папа, хочешь еще мяса — поплакай, и мама даст; я в машине сам газуть буду; дан приказ тебе на запад — едь в другую сторону; мама, проверь, я еще с двѳми гла́зами?; не сыпь, не соль марану; я съел один перц (Т); Я на даче сажал луки; мама, не волновайся (Р).*

На уровне лексики примеры даже еще нагляднее показывают процесс овладения языком. Причем чем больше уже накопленный словарный запас, тем быстрее отыскивается вариант сцепления нового слова с известными. Он может быть ошибочным, но скорость реакции и активность ребенка — верный путь к скорому исправлению неточности с помощью старших. Для наблюдателя же — неисчерпаемый кладезь комического.

Наиболее часто дети путают паронимы или просто похожие слова и словосочетания.

*В супе махровый лист плавает; группа определенного дня, ваш муж не пускает меня на постель (вместо постой) (А); вместо Дон-Кихот — тонкий ход; передача «Как Тарас» (вместо «Как-то раз»); четверенька странички; конек стал, как вскопанный; мужчина, входя в помещение, должен снимать головную боль (Т).*

Иногда дитя творит новые слова и значения, причем иногда этот неологизм — результат ложного этимологизирования, иногда — между-словного наложения, а иногда — фонетической схожести:

*Купи мне хомягая; мастилин; венерситет; клейкопластырь и электропластырь; малированные огурцы; хронологический диктант (А); распадашка (вместо раскладушка); стюардесса по имени Жанна обожает Маты и Желана (Т); У бабушки на работе много спидентов (Р).*

Довольно часто в детской речи реализуются результаты расширенной аналогии: смешение слов одной тематической группы, неожиданная синонимия или произвольная антонимия.

*Ты меня по самому краю шлепнул (по попе); деревянный сок; папа, будешь мало кушать — опять сыном станешь; пирожки скоро закипают; заболел инвалидом; король жидко поет; мальчик на меня смотрел с аппетитом; этим веществом яблоки собирают; балетные элементы выпер вправо и выпер влево (А); Дайте отвертку, тарелку чинить буду; мы не с французами воевали, а с басурманами (см. стихотворение Лермонтова) (Т); Дедушка ездит на «Килинцеве»; у бабушки на ногах лапоточки, а на голове бандана (Р).*

Случается и невольная игра слов, когда смешиваются омонимы или разные значения полисемантов.

*Не пойму, каким концом скрипичного ключа скрипочку отпирают; Фауст говорит: мне скучно, бес, но не говорит, без чего ему скучно; понимаю, как можно меня выпороть, но не понимаю, как молнию на платье (А); Улица Ленина — и Вероника тоже Ленина (дочь Лены); — Моя внучка Катя тебе в невесты подойдет? — Да, моя невеста Ира в садике ко мне тоже подходит (Т).*

Приведенные примеры показывают модели и законы детского речетворчества, демонстрируя одновременно и особенности постижения языковых системы и нормы, и отклонения от них, а потому используются нами в занятиях по культуре речи и стилистике, литературному редактированию, методике преподавания русского языка, современному русскому языку.

Наконец, о детских логических умозаключениях. На первый взгляд, они ущербны, так как основываются на логических ошибках<sup>4</sup>. Это может быть, во-первых, пропуск или искажение звеньев логического ряда:

*Когда я пью, фрукты в животике думают, что дождь идет (А).*

К верным посылкам о том, что фруктовые деревья любят дождь и что дождь — это вода, ребенок добавляет отождествление деревьев и плодов и неправомерное олицетворение. Во-вторых, могут нарушаться законы тождества, противоречия, исключенного третьего или достаточного основания:

*Куклы, вы не на тот правый бок легли (А); Мама, бабушка меня наказала — да, не повезло тебе с матерью; ты не толстая, а меньше тонкая, чем я; заметных три желания исполнит мудрый Гудвин (Т); Этот постный фарш не из монастыря, а из риса (Р).*

В-третьих, дети путают омонимичные и похожие слова, разные значения многозначных слов, названия внешне, по сочетаемости или функционально близких предметов или явлений:

*У Пушкина в сказке гусь из воды вышла; мухи из-за паука в обморок упали, значит, обморок — это грязь (А); Бард Владимир Цекровский (вместо Высоцкий); попьем воды из пулемета; кот копченый все ходит по цепи кругом (Т);*

*какой грач, это большой черный воробей; если клещ укусит, заболеешь трансвеститом; глазные яйца (вместо яблоки) (Р).*

На самом деле логика детей не ущербна, а просто основана на их пока небольшом опыте. Она связана с называнием неизвестного через известное, с восстановлением первичных связей, которые взрослые позже заменяют условными<sup>5</sup>. Лингвистически это проявляется в обновлении внутренней формы слова, в замене корня более понятным, в самостоятельном этимологизировании:

*Алиса убольшается; печатающая машинка; сосудики для щенков у собаки на животе (А); Это не обычная кровать, а распадашка; балеринный комар (вместо малярийный) (Т); На парад ходят с фотопарадом, чтобы делать снимки (Р).*

Как видно из приведенных примеров, для более точной передачи своей мысли дети легко подбирают контекстуальные синонимы, по-своему логично заменяют корни или аффиксы слов. А порой удивляют нас неожиданными сравнениями, метафорами, метонимиями, перифразами:

*Я тебе, папа, ремнем объясню, как себя вести; хряц от капусты, стали вокруг нее в очередь (вместо окружили) (А); Снег хрупкий, будто в него яиц насыпали; вылечить от злости (Т); Мальчик с пальчик на гитаре играет (об ангеле с лютней); голый шашлык (вместо шампур) (Р).*

Очень творчески дети относятся к устойчивым сочетаниям и цитатам:

*«По Смоленской дороге леса, леса» — это песня про лису; завязать на дырочки (вместо бантиком); демагог-демагог по горке скок (вместо заюнок-прыгунки); видела полевую мышшь (вместо водяную крысу); костровой удар, купаться в расейн-бассейне (А); Я родился и в Москве, и в Киеве, и в Кишиневе — везде, где меня даже и не ждали (Р).*

Когда дети в поисках аналога слишком далеко отходят от реальных связей, это не отступление от логики, а умение мыслить:

*Меня комар укусит, и я стану вурдалаком. Если есть латинский язык, должна быть Латинская ССР (А); У кошки ревматизм: она попку подняла, а опустить не может (Т); Волгоград — это имя города, а как его фамилия? (Р).*

Что же касается логики изложения в целом, она у детей, как правило, безупречна. Особенно изобретательны и убедительны они, когда хитрят: хотят чего-то полезного для себя добиться:

*Папа меня наказывает, а дядя Алик Алену — нет. Делаем так: папу бросаем, женимся на дяде Алике; Коля, ты же русский, а земляничка украинская, не ешь ее, отдай мне (А); — Что же ты в садике выпил, что у тебя горлышко болит? — Чай. — Но от чая не простужаются. — А я много выпил; Я бы хотел научиться какать конфетами. Тогда Алина не ворчала бы, а просила: Тарас, дай мне одну. А я бы еще подумал, дать ей или не дать (Т); — Рем, почему ты кашу не съел? — Наверное, зубы поломались. А вообще-то мне разбойники во сне сказали, что она невкусная. — Так ты бы их разубедил. — Но я же спал!; Плач получается так: когда люди волнуются, мозги нагреваются, и поэтому глаза потеют (Р).*

Итак, детское словоупотребление, детская логика<sup>6</sup> не соответствуют взрослым канонам, но они не примитивны, так как служит орудием и ре-



зультатом самостоятельного мышления и познания, средством адаптации к миру старших.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Цейтлин С. Н. Онтолингвистика как научная дисциплина // Русский язык в школе. 2008. № 6. С. 48.

<sup>2</sup> Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика Пресс, 1999.

<sup>3</sup> Негневицкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М.: Наука, 1981. Гл. 5.

<sup>4</sup> Дмитриевская И. В. Детская логика: герменевтический аспект. М., 2005. [Электронный ресурс]: URL: <https://academyrh.info/html/ref/20051211.htm> (дата обращения 6 11.06.2018).

<sup>5</sup> Чуковский К. И. От двух до пяти. Собр. соч. В 2-х т. Т. 1. М.: Правда, 1990. С. 73–237.

<sup>6</sup> Подробнее об этом см. наши статьи в кишиневских ежегодных сборниках Молдавского государственного университета *Integrare prin cercetare si inovare* за 2016, 2017 и 2018 гг.

**Dontsu N.F.**

*Scientific and Educational Center “Russian World” of Moldova State University, Moldova*

#### LINGUISTIC EMBODIMENT OF WORLD COGNITION BY CHILDREN

The article presents a study of specific features in the speech of author’s children. The researcher transits from the description of children’s cognitive processes to the transformations of adults’ speech into their own on different language levels. At the end longer texts, demonstrating children’s conclusions, are given. Having pointed out children’s activity, inventiveness and imagination, fullness of their plots and independence of their speech, the author emphasizes high level of their logics as adaptive means.

*Keywords:* children; ontolinguistics; creativity; analogy; level; logic.

**Дубовик Елизавета Сергеевна**  
«Севергрупп Медицина», Россия

Elizabethdubovik@gmail.com

**Казаринова Надежда Васильевна**

Санкт-Петербургский государственный электротехнический  
университет «ЛЭТИ», Россия

NVKazarinova@mail.ru

## **НАРРАТИВЫ В ПОЛЕ МЕДИЦИНЫ**

Рассматриваются ресурсы нарративного анализа и социоанализа П. Бурдые, позволяющие описывать и проблематизировать практики социального позиционирования и самопрезентации агентов медицинского поля России с различными стратегиями их профессиональной (само)идентификации, а именно «стратегии сохранения» и «стратегии подрыва». Приводятся примеры, раскрывающие приверженность врачей указанным стратегиям, посредством анализа их устных и письменных высказываний.

*Ключевые слова:* нарративный анализ; нарративная медицина; социоанализ П. Бурдые; стратегии самоидентификации.

Воодушевляющей тенденцией в развитии гуманитарного знания становится обращение к ресурсам нарратологии при обсуждении проблем самых различных областей человеческой деятельности: от организационного менеджмента до медицины. В данной статье мы продемонстрируем исследовательские возможности диалога, сторонами которого выступают медицинская нарратология и теория социоанализа П. Бурдые. В частности, нас интересуют речевые практики самопрезентации агентов медицинского поля с различными стратегиями их профессиональной (само)идентификации.

Оценка российскими гражданами состояния медицинского обслуживания как критического стала общим местом. Проведенное в 2017 г. в крупных российских мегаполисах исследование показало, что, хотя уровень удовлетворенности своим социальным и экономическим статусом у врачей достаточный, они не рассматривают свою профессию как успешную инвестицию в будущее и с осторожностью рекомендовали бы эту профессию своим детям<sup>1</sup>. Проблематизация оснований социального недоверия российской медицине, на наш взгляд, может быть реализована с использованием методологии социального конструкционизма П. Бурдые, а именно посредством понятий медицинского поля и стратегий профессионального позиционирования.

Кратко о ключевых концептах методологии П. Бурдые<sup>2</sup>.

1. Метафора «поля» заимствована им из полевого парадигмы современной физики с целью уйти от рассуждений о социальной деятельности и поиска виновных в логике личной ответственности к описанию структур и механизмов, направляющих, оформляющих, подавляющих или стимулирующих восприятие и практику людей. Социальное поле

толкуется как специфическая социальная реальность, как система объективных связей между различными социальными позициями, находящимися в конкуренции или кооперации. Обнаруживая себя как место специфического напряжения, поле оказывает давление на индивидов, сила которого зависит от занимаемого индивидом положения в рамках поля или конкретных полей. Нельзя понять линию поведения индивида без предварительного построения модели состояния поля, или, по крайней мере, нескольких его состояний.

2. Агенты поля вовлечены в силовые отношения, определяющие их «вес», или социальный капитал. Понятие «социальный капитал» введено П. Бурдьё для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. Чем больше объем капиталов, тем легче их владельцам достигать тех или иных целей.

3. Каждой позиции социального пространства соответствует свой ансамбль практических схем, или габитус, то есть совокупность приобретенных агентом поля установок, схем восприятия, оценок и действий, навязываемых социальным контекстом. Под воздействием габитуса и располагая социальным капиталом, агенты ведут себя определенным образом в определенных обстоятельствах. Логика практики подчиняется следующим принципам: это рутинизированный тип поведения, основу которого составляют привычные, типичные, непроблематичные и поэтому незамечаемые действия; это конкретные действия, связанные с решением конкретных (практических) задач (проблем); это упорядоченные совокупности навыков целесообразной деятельности (практическое искусство), реализуя которые человек раскрывается в том или ином социальном качестве.

Следуя изложенным положениям, «поле медицины» России можно описать как систему взаимоотношений институций и агентов, выполняющих профессиональную медицинскую деятельность и ведущих борьбу за «медицинский капитал». Последний предлагаем определить, как навыки профессиональной деятельности и профессиональной коммуникации, накопленные агентами медицинского поля, расширяющие возможности их достижений и влияния в конкурентной профессиональной среде вследствие признания другими участниками поля за ними авторитета, престижа, компетентности. Подчеркнем: в рамках методологии П. Бурдьё, способность к накоплению медицинского капитала, как и в случае с другими видами капитала, является не индивидуальной характеристикой личности, но особенностью той сети отношений, которую выстраивает индивид. Таким образом, медицинский капитал — это показатель включенности человека в профессиональную структуру. Основным продуктом, за который агенты поля медицины конкурируют, выступает качество оказания медицинской помощи. Его ключевые составляющие — компетентность врача и оснащённость клиники. Именно эти ресурсы учитываются входящими в поле меди-

щины акторами при выборе места обучения и последующей службы, позволяя «старожилам» поля и новичкам в разной степени интенсивности начать накопление медицинского капитала. Предпочтения пациентами того или иного медицинского учреждения и конкретного врача, делает конкуренцию в поле медицины явной.

Внутри поля медицины реализуются различные стратегии включения в профессиональную структуру. П. Бурдье выделял два типа стратегий позиционирования. Первый тип связан с консервацией правил игры и борьбы, это группировки стратегии сохранения. Второй связан с низложением существующих авторитетов (нормативных или персональных), это группировки стратегии дискредитации, или подрыва. В поле медицины соответствующими группировками можно считать традиционалистскую (или патерналистскую) медицину (стратегия сохранения) и доказательную медицину (стратегия подрыва). Каждая группировка предлагает свое понимание и практику оказания медицинской помощи. Обозначим базисные коммуникативные установки, различающие эти две диспозиции.

*Стратегия сохранения* исповедует традиционалистский подход к медицинской практике, то есть воспроизводство опыта врача, старшего по возрасту или месту в иерархии, сложившихся методов лечения, для чего культивируются сильные социальные связи внутри профессиональной группировки, основанные на профессиональной преданности и верности авторитету, дискриминирующее обращение с пациентом как условие принятия за него решения о лечении. *Стратегия подрыва* исповедует принципы доказательной медицины, то есть «использование результатов лучших клинических исследований для выбора лечения конкретного пациента, интеграция лучших научных доказательств с клиническим опытом и ожиданиями пациентов»<sup>3</sup>, что предполагает принципиальное изменение институциональной структуры поиска и адаптации значимой лечебной информации, культивирование принципов открытости, честности, компетентности и легальности в коммуникативном пространстве поля медицины, переход от патерналистских моделей коммуникации с пациентом к коммуникации «на равных», то есть согласованное с пациентом решение об его лечении на основе предоставления ему полной информации о программе и возможных направлениях лечения.

Практический интерес к процедурам обнаружения и демонстрации принадлежности к той или иной стратегической группировке стимулировал диалог социологов и нарратологов. Известно, что идеологом «нарративного поворота» в соматической медицине выступила врач и одновременно филолог Рита Шэрон, введя термин «нарративная медицина». На уровне описания этот термин фиксировал стратегию врачевания, призванную установить более тесное и доверительное общение врача и пациента, использовать опыт пациента в целях улучшения качества его жизни и хода лечения. При этом Р. Шэрон показала, что медицина сама по себе нарративна, что ей свой-

ственны по меньшей мере пять черт, которые присущи всякой нарративной практике: темпоральность, сингулярность, причинность / случайность, интерсубъективность и этичность. Все эти характеристики содержатся в нарратологическом определении симптома болезни, с которым врачи имеют дело каждый день<sup>4</sup>.

Основной интерес нарративной медицины связан с коммуникацией врач — пациент. «Вступая в медицинскую коммуникацию, врач идентифицирует себя как лицо, которое обладает коммуникативной властью, включающей структурную, социальную и эскулапову власть. Свою роль он видит в том, чтобы собрать информацию, необходимую для проведения диагностики. Стимулируя создание пациентом нарративных фрагментов, врач извлекает сведения об описываемой ситуации, а затем устанавливает взаимосвязь между ее конститuentами и эмоциями и действиями пациента. Пациент идентифицирует себя с лицом, которое обращается за помощью по поводу состояния своего здоровья. Ему необходимо вспомнить и сообщить информацию о том, что заставило его обратиться к врачу, а также осмыслить свое собственное сообщение. Пациент в определенном смысле предстает перед врачом как текст»<sup>5</sup>. Вместе с тем, будучи по своей методологии социально-конструкционистским теоретизированием, нарративный подход создает концептуальные ресурсы описания коммуникативного поведения любых взаимодействующих в поле медицины сторон. Продемонстрируем возможности теоретического диалога нарратологов и социологов при выявлении стратегий сохранения и подрыва в поле медицины. Иллюстративными материалами служат опубликованные результаты социологического исследования отношения врачей к нарративным практикам пациентов, а также самопрезентационные тексты клиники «Рассвет».

**Пример 1.** В 2008–2010 гг. в Самарском государственном университете было проведено исследование (руководитель А. С. Готлиб<sup>6</sup>), одной из задач которого было выяснение отношения врачей к нарративным практикам пациентов и — шире — к нарративной медицине как возможному развитию медицинской отрасли в России. Общий вывод этого исследования: по мнению врачей, нерассказывающих больных, то есть больных с нереализованными (но возможными) нарративными практиками в ситуации «врач-пациент», гораздо больше, чем реально осуществляющих эти практики<sup>7</sup>.

Для нашей статьи интерес представляют данные, раскрывающие приверженность интервьюируемых врачей стратегии сохранения, а также стимулирование этой врачебной стратегии самими пациентами. Согласно проведенным интервью с врачами, если пациенты начинают рассказывать о себе, основной темой этих рассказов оказываются сетования на тяжелое материальное положение, невозможность обеспечить требуемое лечение, невозможность сочетать болезнь с работой, занятием любимым делом, с семейными обязанностями, непонимание в семье или конфликтные отношения в ней<sup>8</sup>. Иначе говоря, в восприятии врачей формируется образ асимметричных отношений,

в которых сильной стороной выступает врач, а слабой, зависимой, нуждающейся в поддержке и заботе — пациент, что, с их точки зрения, делает актуальными именно практики патернализма в медицине. Еще более показателен вывод исследователей о неприятии врачами нарративных практик пациентов, которые определяются как «отвлеченные разговоры», бесполезные для лечения. Нарративная медицина в лучшем случае рассматривается ими как «лечение словом», которым должны заниматься психотерапевты, в худшем — как «шарлатанство, когда врач сам не знает, а расспрашивает больного. Следствием становится убежденность в том, что «слушать не надо было»; «у меня стаж большой, я сразу понимаю, с чем больной пришел». Преобладающая реакция врачей на вопрос, будете ли вы поощрять пациента рассказывать о себе, выражена в реплике: «Смерти моей хотите? Представляете, когда каждый день одно и то же. Это, мягко сказать, удручает»<sup>9</sup>. Любопытно также наблюдение исследователей о том, что когда речь заходит о поощрении или непоощрении врачом нарративных практик пациентов, местоимения «я» непроизвольно заменяются на «мы». Налицо речевые практики коллективной психологической защиты.

**Пример 2.** Нарративный анализ страниц сайта московской клиники «Рассвет» (<https://klinikarassvet.ru/>) раскрывает поиск и воплощение в самой структуре и содержании презентационных текстов тех принципов, которые соответствуют манифестируемой лечебной практике, а именно принципов доказательной медицины. Текст, открывающий страницу «О клинике» (см. <https://klinikarassvet.ru/company/>), исполнен по всем правилам нарративного текста, то есть включает: краткое введение в курс дела («отечественная медицина в своеобразной петле времени»); определенность места, времени, действий, персонажей («в 1999 году группа врачей из государственных и частных клиник на территории стран бывшего СССР с живым участием врачей-иммигрантов из США, Германии, Австралии, Англии, Испании, Израиля объединилась на виртуальной платформе — форуме дискуссионного клуба Русского медицинского сервера. С тех пор мы начали менять мир, приближая отечественную науку и практику медицины к общемировой»); причинно-следственную связь между событиями и разрешение общей ситуации, о которой шел рассказ («познакомившись когда-то в сети, заработав безупречную репутацию в клинической практике, мы бережно создавали физическую сеть взаимодействия, работая в разных клиниках, направляли пациентов друг другу, иногда в другие города и другие страны, потому что знали, что коллега-единомышленник гарантирует столь же высокий уровень медицинской помощи, которую ты гарантируешь сам. В 2016 г. мы решили собраться под одной крышей, создав клинику, где принципы доказательной медицины не оспариваются, а пациент может получить помощь, как в любой развитой стране мира. Так появился Рассвет. Сейчас это 5 этажей доказательной медицины на Пресне с командой врачей и оснащением мирового уровня»); ясность мировоззренческой и этической позиции («наша прин-

ципальная позиция – следование принципам доказательной медицины, опирающейся на исследования, где эффективность и безопасность каждого действия проверена математикой. Мы не назначаем препараты и обследования с недоказанной эффективностью»). Перед нами манифестация стратегии подрыва, базовые принципы которой — открытость, сотрудничество, развитие и осмысленность, реализованные в дизайне и содержании каждой страницы сайта, именно благодаря нарративному дискурсу приобретают внятный идентификационный смысл.

Таким образом, нарративный анализ предоставляет ресурсы проблематизации и одновременно прояснения практических схем социального позиционирования акторов медицинского поля, тем самым открывая перспективы для коммуникационной политики организаций, какой бы стратегии они ни придерживались.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Нор-Аревян О. А. Социальный капитал профессии в оценках российских врачей (на материалах социологического исследования в городских мегаполисах) // *Власть*. 2018. № 1. С. 98–107.

<sup>2</sup> Бурдые П. Социология политики: пер. с фр. / сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. М.: SocioLogos, 1993. 336 с.

<sup>3</sup> Основы доказательной медицины: учеб. пособие для системы послевузовского и дополнительного профессионального образования врачей / под общ. ред. Р. Г. Оганова. М.: Силицей-Полиграф, 2010. С. 7.

<sup>4</sup> См.: Лехциер В. Л. Нарративные черты медицины в интерпретации Риты Шэрон // *Вестник Самарского государственного университета*. 2012. № 8. С. 19–24.

<sup>5</sup> Жура В. В. Нарратологические исследования устного медицинского дискурса // *Международный журнал исследований культуры*. 2013. № 1. С. 73.

<sup>6</sup> См.: Готлиб А. С. Нарративная медицина глазами российских врачей: попытка эмпирического анализа // *Вестник Самарского государственного университета*. 2010. № 5. С. 64–70.

<sup>7</sup> Там же. С. 67.

<sup>8</sup> См.: Там же. С. 68.

<sup>9</sup> См.: Там же. С. 69.

**Dubovik E. S.**

*“Severgroop Medicina”, Russia*

**Kazarinova N. V.**

*St. Petersburg Electrotechnical University “LETI”, Russia.*

### NARRATIVES IN THE FIELD OF MEDICINE

The article is devoted to the problem of social positioning and self-presentation of actors in the medical field of Russia. The principles of narrative analysis and the theory of social fields of Pierre Bourdieu allow to reveal the strategies of their professional (self-)identification, namely “conservation strategy” and “discredit strategy”.

*Keywords:* narrative analysis; narrative medicine; Pierre Bourdieu’s theory of social fields; identification strategies.



## КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИДИОМ В АСПЕКТЕ ОТРАЖЕНИЯ ОБЫДЕННЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Статья посвящена описанию коммуникативно-прагматических возможностей использования идиом в обыденной политической коммуникации. На материале интернет-комментариев выделяются ядерные функции употребления паремий рядовыми участниками политических дискуссий, определяется их воздействующих потенциал. Представленный подход направлен на экспликацию обыденной политической ситуации, формируемой в интернет-пространстве, путём определения коммуникативной направленности устойчивых единиц.

*Ключевые слова:* политическая афористика; коммуникативное поведение; речевые стратегии и тактики.

Объектом настоящего исследования являются устойчивые словесные образования, функционирующие на уровне обыденной политической коммуникации. Основным аспектом описания выступает коммуникативно-прагматический подход, определяющий особенности использования идиом в речевой практике участников интернет-дискуссий на политические темы. Представленный подход позволяет выявить доминирующие смысловые и ценностные приоритеты, формирующие обыденные представления о политической ситуации в социальных сетях.

Анализ современных исследований в области фразеосистемы позволяет сделать вывод о том, что рассмотрение русского паремиологического фонда как репрезентанта обыденных представлений является новым подходом. Вопреки повышенному интересу к системе идиом в целом, изучение паремий русского языка через призму особенностей обыденного политического сознания, насколько нам известно, практически не подвергалось научной рефлексии. Между тем активное коммуникативное функционирование идиом в процессе обсуждения вопросов политического содержания наделяет их прагматическим содержанием, определяющим векторы обыденной политической картины мира.

Материалом исследования послужили интернет-комментарии к политическим статьям, включающие устойчивые единицы разного плана. Как уже неоднократно было отмечено представителями разных сфер знаний, интернет-комментарии являются индикатором общественного настроения массового адресата. Активное использование идиом в диало-

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 19–012–00202 А, название проекта «Обыденная политическая коммуникация в социальных сетях: комплексный лингвистический анализ»

гичном интернет-жанре позволяет определить их миромоделирующий и воздействующий потенциал.

Функциональная типология обыденной политической афористики, на наш взгляд, коррелирует с ключевой функциональной триадой, определяемой в политической лингвистике. В зависимости от интенциональной направленности политической коммуникации принято выделять *интегративную функцию*, ориентированную на поиск и сплочение сторонников; *информативную функцию*, отражающую формулировку и разъяснение политической позиции; *агональную функцию*, отражающую ведение борьбы с противником<sup>1</sup>.

Использование паремий в интернет-дискуссиях политического содержания во многом обусловлено ведущей функциональной направленностью политической коммуникации. Так, *интегративная функция* проявляется в тех случаях, когда интернет-комментатор с помощью паремиологических единиц стремится показать свою принадлежность к определенной группе, подчеркнуть приверженность определенной политической идее, например:

*Мы пожинаем плоды наших завоеваний, политических побед нашей страны. Это расплата, цена вопроса, которую и экономика, и жители края и страны рано или поздно должны были разделить с президентом, с правительством, со страной. Потому что чудес не бывает. Мы же все рукоплескали, мы же все говорили, что здорово, Крым наш. Значит, мы должны разделить не только эту ответственность, но и эту ношу, эти потери* (<https://www.yuga.ru/news/354402/>).

Комментарии, организованные подобным образом, можно отнести к жанру программного заявления либо лозунга, содержащего элементы девиза: с одной стороны, автор иллюстрирует решительные высказывания, декларацию намерений, с другой стороны, — ориентирует на сплочение для дальнейшего выполнения заявленных намерений.

Фатика интегративной функции преобладает и в комментариях, направленных на консолидацию сил против действующей системы власти, например:

*Ради себя, ради своего будущего и будущего своих детей — «будьте» зомбированных людей. Будущее действительно зависит только от нас. Не давайте пропаганде. Именно благодаря ей каждый думает, что «ничего не может сделать». Только вы и можете. Мы обязательно победим. За нами идея и правда. А за государством только жадность и ложь. Мы заведомо сильнее* (<https://lenta.ru/news/2015/04/19/norway/>).

*Информативная функция* устойчивых словесных единиц проявляется в речевых ситуациях идентификации и политической ориентации интернет-комментаторов. Политическая афористика в данном случае направлена на выражение проектных, дидактических и стратагемных установок участников интернет-дискуссий.

*Проектная ориентация* выражается в репрезентации политических целей и задач, которые ставит интернет-комментатор. Это своего рода инструкции как действовать и что делать для улучшения политической ситуации в стране и мире:

*Выходов из «кризиса с Мистралями» два: 1. Выполнить условия контракта и передать авианосцы заказчику. 2. Вернуть заказчику уже уплаченные средства. Во втором случае, Франции не придется выплачивать даже неустойку (<http://lentka.com/a/584714/10/>).*

*Дидактическая ориентация* репрезентирует нормы, правила и принципы политической реальности, которые раскрывает интернет-комментатор путём использования устойчивых языковых единиц:

*Если ты не заметил, то Россия с ним сейчас только и начала подниматься с этого дна. А вот украинцы с западной помощью просто как камень падают на дно, стремительно приближаясь к полному краху страны как в экономическом, политическом плане, так и в социальной сфере. Хорошо ещё, если Украина как страна останется на политической карте мира при такой западной помощи (<https://lenta.ru/news/2015/04/12/g7/>).*

*Стратегическая ориентация* отражает поведенческий регулятив участника интернет-дискуссии, связанный с рекомендацией по выбору эффективных путей решения политических вопросов:

*Вместо G8 можно провести встречу президентов США и России, итог будет тот же. Вся остальная шестёрка всё равно смотрит в рот США:) (<https://lenta.ru/news/2015/04/12/g7/>).*

*Агональная функция* паремий, используемых в интернет-комментариях, определяется установками участников дискуссий на выражение решительных действий против сложившейся политической ситуации в стране или мире:

*Слушайте!!! Друзья, почему Россия вечно должна прогибаться, а все остальные думать, что мы дикари и варвары? Хватит клеймить Владимира Владимировича Путина. Он человек, который действительно болеет за Россию душой. А G7 или G8 – это вопрос третий, не хотят и не надо, насильно мил не будешь, что унижаться и просить: пригласите нас и т. д. и т. п. (<https://lenta.ru/news/2015/04/12/g7/>).*

Идиомы последней группы своей внешней формой и внутренним содержанием максимально воздействуют на адресата, являются своеобразным регулятором действий в ходе политической борьбы. Как отмечает О. С. Иссерс, «конечной целью любой речевой стратегии является коррекция модели мира адресата. Рядом предложений, реакций и контрпредложений коммуниканты вводят в разговор свои собственные интерпретации (проблем, тем, образов и т. д.), желая сделать их общими и тем самым добиться реализации своего замысла»<sup>2</sup>.

Для эффективного языкового воздействия необходимо использование кратких и образных примеров, которые повышают прагматиче-

ский эффект информации и оказывает более сильное эмоциональное воздействие на адресата. Такими свойствами обладают единицы политической афористики. Выделим основные коммуникативные стратегии и соответствующие им речевые тактики (по результату коммуникативного события — гармония или конфликт), реализованные с помощью использования идиом, функционирующих в обыденной политической коммуникации.

Проведённый анализ политических интернет-дискуссий, представленных на сайте Lenta.ru, позволяет констатировать, что в текстах-откликах комментаторов преобладает стратегия **конфронтации**. Данный тип стратегии является превалирующим для участников обыденной политической коммуникации, так как сама диалогичная форма во многом обуславливает конфронтационность при выражении разных политических взглядов. Стратегия конфронтации предполагает выражение негативных эмоций при обсуждении политических вопросов, отражает импульсивность и агрессивность речевого поведения комментаторов.

Общая стратегия конфронтации репрезентируется набором конкретных тактик, воздействующий потенциал которых во многом определяет-ся использованием устойчивых словесных образований, например:

- **тактика оскорбления:** *Террорист № 1 Путин — персона нон грата; Не смейши мои стальные нервы, малообразованная обезьяна!* (<https://lenta.ru/news/2015/04/12/g7/>);
- **тактика упрека:** *Ты их закончил что ли, клоун? Каким парням? О чем ты, сынок? Ты мне будешь затирать про бурятскую конную дивизию?* (<https://lenta.ru/news/2015/04/12/g7/>);
- **тактика издёвки:** *Россия, прости нас, убогих, не знали, бесы попутали; Жить нам стало лучше, стало веселее; Шея стала тоньше, но зато длиннее* (<https://lenta.ru/news/2015/04/21/vziom/>);
- **тактика иронии:** *Еще не все лады калины объезжены, не все стерхи выгулены, не всё дно Байкала исследовано, не все тигры выпущены; Не виноватые мы, Крым сам к нам пришел* (<https://www.yuga.ru/news/354402/>);
- **тактика запугивания:** *Надо сделать большую пятерку из США, Китая, Индии, Германии и России. Все остальные пусть идут лесом; Рановато Хатуль, рановато. Вальпургиева ночь впереди. Полёты на мётлах будут в ночь на 1 мая* (<https://lenta.ru/news/2015/04/12/g7/>);
- **тактика провокации:** *Вашу обаму слушать — себя не уважать...: А кто тебя заставляет? Слушай Путина и Мизулину с Жириком и все будет путем. Только не забудь желудей и шишек на пенсию насобирать* (<https://lenta.ru/news/2015/04/19/miting/>).

Несмотря на преобладание в текстах комментариев стратегии конфронтации, анализ материала демонстрирует включение участниками политических интернет-дискуссий в свою речь афористических единиц и с целью реализации стратегии **кооперации**. Так, идиомы организуют содержательное наполнение таких тактик кооперации, как:

- **тактика предложения:** *Мы можем заставить власть провести честные выборы, можем выбрать честных людей, которые будут думать о благополучии*

чи страны и граждан, а не набивании собственных карманов (<https://lenta.ru/news/2015/04/19/norway/>);

- **тактика похвалы:** *Молодец, Вова. Послал всю эту сволочь куда подальше. Не позволил всей это англосакской банде держать Россию на крючке и плясать под юсовскую дудку. Уважение, Путину* (<https://lenta.ru/news/2016/04/19/nog8/>);
- **тактика согласия:** *В своё время народ верил в Сталина. Кто бы чего не говорил, но это принесло победу. Сейчас народ верит в Путина. Ну и что такого? Хороший мужик, лидер. Пусть рулит!* (<https://lenta.ru/news/2016/04/19/nog8/>).

В целом проведённый анализ интернет-комментариев показал, что в коммуникативной ситуации обсуждения политических вопросов преобладает агональная функция, ядерной реализацией которой является стратегия конфронтации. Участники интернет-дискуссий в большинстве случаев проявляют враждебность как по отношению к политической ситуации в стране и мире, так и по отношению друг к другу. Одним из действенных языковых приёмов, способствующих формированию и экспликации обыденных политических представлений, является использование устойчивых словесных оборотов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : Монография / Е. И. Шейгал; Рос. акад. наук. Ин-т языкознания, Волгогр. гос. пед. ун-т. М. ; Волгоград : Перемена, 2000.

<sup>2</sup> Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: URSS / УРСС; ЛКИ, 2008. 288 с.

**Kishina E. V.**

*Kemerovo State University, Russia*

#### COMMUNICATIVE ORIENTATION OF IDIOMS IN THE ASPECT OF REFLECTION OF ORDINARY POLITICAL IDEAS

The article is devoted to the description of communicative and pragmatic possibilities of using idioms in everyday political communication. On the material of the Internet comments the author highlights nuclear functions of the use of proverbs by ordinary participants of political discussions, and determines their impact potential. The presented approach is aimed at the explication of everyday political situation, formed in the Internet space, by determining the communicative orientation of idioms.

*Keywords:* political aphoristics; communicative behavior; speech strategies and tactics.

## КОНТЕКСТУАЛЬНО-СИТУАТИВНЫЕ КОСВЕННЫЕ РЕЧЕВЫЕ АКТЫ С ИНТЕНЦИЕЙ СОГЛАСИЯ (ОБИХОДНОЕ ОБЩЕНИЕ РУССКИХ)

В статье рассматриваются контекстуально-ситуативные косвенные речевые акты с интенцией согласия («вторая степень» косвенности) в обиходном общении русских (частотные реализации, употребляющиеся как ответ на просьбу или другое побуждение).

*Ключевые слова:* непрямая коммуникация; прагмалингвистическая категория косвенности; согласие; контекстуально-ситуативные косвенные речевые акты с интенцией согласия.

Объектом рассмотрения в данной статье являются контекстуально-ситуативные косвенные речевые акты (далее — КСКРА) с интенцией согласия («вторая степень» косвенности) — «высказывания, которые в изолированном от контекста виде не распознаются носителями языка со стороны того интенционального значения, ради которого они произведены»<sup>1</sup>. Они относятся к единицам непрямого общения<sup>2</sup> и являются вербальными реализациями прагмалингвистической категории косвенности<sup>3</sup>. КСКРА могут представлять собой намеки, в том числе манипулятивные, часто сопровождаются косвенной адресацией. При всем кажущемся разнообразии этих речевых реализаций среди них можно выделить наиболее частотные, типичные для той или иной ситуации общения и создать их типологию.

Слово «согласие» в толковых словарях определяется как «утвердительный ответ на что-н. — на просьбу что-н. сделать или на просьбу разрешить что-н. сделать, разрешение»<sup>4</sup>. Надо отметить, что контексты, которые здесь приводятся в качестве примеров употребления этой лексической единицы, оставляют желать лучшего: многие из них связаны с нарративным режимом и не дают информацию о ее коммуникативных реализациях:

*Получить согласие родителей на брак с кем-л. Дать согласие на операцию. Кивнуть в знак согласия. Молчание — знак согласия. Сделать что-л. с согласия кого-л.; [Бурмин] потребовал минуты внимания. Марья Гавриловна закрыла книгу и потупила глаза в знак согласия (А. С. Пушкин. Метель); Когда он понял, что спасти ее могут только крайние меры, он потребовал от нее согласие на операцию (К. Федин. Санаторий Арктур)*<sup>5</sup>.

Как видим, в словарных статьях отсутствуют примеры, которые демонстрировали бы, как русские соглашаются в той или иной коммуникативной ситуации. Это касается и лексем типа «отказ», «несогласие»,

«возражение», «благодарность», «приглашение», «успокаивание», «упрек», «намеки» и т. п. Такая подача материала в толковых словарях существенно затрудняет работу с языковым материалом в учебной аудитории, особенно в курсах по речевой коммуникации. Учащийся (как русский, так и иностранец) не может получить представление о реальном употреблении языковой единицы в коммуникативном режиме.

Согласие как благоприятное для адресата реактивное речевое действие (иллокутивно зависимый РА<sup>6</sup>) применяется в различных ситуациях: «а) согласие что-либо сделать для другого (в ответ на просьбу или другое побуждение); б) согласие разрешить другому что-либо сделать; в) согласие с мнением собеседника»<sup>7</sup>. При этом один и тот же РА может входить во все эти группы, выражая различные оттенки согласия. Так, необходимо различать следующие контексты:

— Надо будет выйти пораньше. — *Хорошо* (= согласие на побуждение); — Хорошо здесь, правда? — *Хорошо* (= согласие с мнением; с оценкой); — Я включу компьютер, ладно? — *Хорошо* (= согласие-разрешение).

Выделяются также полное и неполное (частичное) согласие<sup>8</sup>, шуточное или ироническое.

Способы выражения согласия достаточно разнообразны. Прямые и конвенциональные косвенные РА («первая степень косвенности») с интенцией согласия достаточно подробно описаны в работах по речевому этикету<sup>9</sup>. Несмотря на большое количество работ, посвященных РА согласия<sup>10</sup>, полное, системное описание речевых реализаций «второй степени косвенности» на сегодняшний день отсутствует.

Поскольку в рамках одной статьи невозможно описать все КСКРА согласия, мы рассмотрим лишь наиболее частотные реализации, употребляющиеся как ответ на просьбу или другое побуждение. Они могут иметь форму сообщения, вопроса или побудительной конструкции:

— Может быть, где-нибудь погуляем? — *Недалеко от дома есть парк* (согласие-сообщение); — Ты не хочешь прогуляться? — *Куда пойдем?* (надевая куртку) (согласие-вопрос); — Ты не хочешь прогуляться? — *Давай пойдем в парк* (согласие-побуждение).

Вне данных контекстов РА *Недалеко от дома есть парк / Куда пойдем? / Давай пойдем в парк* «прочитываются» как сообщение (репрезентатив), вопрос (рогатив) и побуждение к действию (директив; предложение). Надо отметить, что в большинстве случаев мы имеем дело с полиинтенциональными КСКРА.

1. **Согласие-сообщение о совершении необходимого действия.** В составе таких РА употребляются глаголы настоящего, будущего и прошедшего времени (как правило, в значении настоящего или будущего времени) (часто в сочетании с наречием *уже*). Например: — Погуляй, пожалуйста, с Тузиком. — *Уже одеваюсь*; — Прибыл свадебный экипаж. — *Идем, идем...*; — Уходи, — пробормотала я. — *Уже ушел*, — усмехнулся Павел, направился к двери, махнул мне рукой



и удалился<sup>11</sup>. Глаголы здесь могут быть опущены: — *Уже за рулем!*; — *Я уже в такси!*; — *Уже в автобусе!* и т. п.

2. **Согласие-вопрос** (с уточнением времени, места, адреса, указанием нужного предмета, средства и т. д.). Данные РА являются одновременно утвердительным ответом на вопрос (в значении «да») и согласием: — Ну что, едем сегодня на выставку? — *Во сколько встречаемся? / Где встречаемся?*; — Ты не уберешь со стола? — *Где у тебя поднос?*; — Ты не мог бы принести мне стакан сока с кухни? — *Что-нибудь еще захватить?* и т. п.
3. **Согласие-директив**. В этих РА употребляются глаголы в форме повелительного наклонения, представляющие собой одновременно побуждение к действию и согласие: — Заезжай ко мне домой. Я тебе книги отдам. — *Диктуй адрес*; — Ты с собакой не погуляешь? — *Давай поводок*; — Выпьешь? — *Разливай!* и т. п.
4. **Согласие-обещание**. В данном случае говорящий принимает искреннее обязательство выполнить определенное действие в пользу адресата. В таких РА употребляются глаголы в форме 1 л. буд. времени: — Верни, пожалуйста, мой учебник. — *Завтра принесу*; У нас картошки нет. — *Вечером схожу в магазин*. — У меня мобильный сломался. — *Куплю тебе новый на день рождения* и т. п.
5. **Согласие-заверение**. Заверение — обнадеживающее заявление; уверение, утверждение. Эти РА выявлены нами в художественных текстах. В этом случае в авторских ремарках к прямой речи содержится глагол «заверил (-а)»: — Палыч, дело есть. Ольга Сергеевна одним нашим постояльцем интересуется. Надо помочь. — *Со всем удовольствием, — заверил Палыч*<sup>12</sup>; — Ну хорошо, — с сомнением сказала она, — только очень прошу, если супруг Зинаиды Семеновны спросит, где вы взяли номер, не говорите обо мне. — *Можете не сомневаться, — заверил я* ее<sup>13</sup>.
6. **Согласие, содержащее конкретизацию объекта**. Как правило, такие РА представляют собой реакции на предложение или совет: — Вы водку будете? — *Анисовую...* (заинтересованно) (из кинофильма «Иван Васильевич меняет профессию»); — Давай супчику поедим? — *Горяченького, с потрошками!*; — Салат будешь? — *Фруктовый!*; — В ресторан пойдем? — *К узбекам*; Сан Сангы: Ты вот что, Илюша... Ты купи ей часы. И вещь полезная, и механизм. Илья (вскакивает с постели, радостно): *Золотые!* (из кинофильма «Девчата»).
7. **Согласие, содержащее положительную оценку предлагаемых действий**. — Сейчас я вам заварю чай. — *Отлично!*; — Наденька, я думаю нам пора покончить с нашим холостым положением. Как ты на это смотришь? — *Я смотрю на это с удовольствием* (из кинофильма «Ирония судьбы, или С легким паром!»); — Будете на нашем ужине? Я вас приглашаю. — *Весьма польщен*.
8. **Согласие-одобрение**. Одобрять поступки собеседника — значит признать их правильными, хорошими, соответствующими общепринятой норме. Одобряя то, что предлагает адресант, адресат одновременно дает свое согласие на предложение (транспонированное употребление прямых РА одобрения): — На улице прекрасная погода. Может, пойдем погуляем? — *Хорошая идея!*; — Я предлагаю, пока женщины готовят ужин, сыграть в шахматы. — *Отличное решение!*; Предлагаю подарить внучке развивающую игру — «Монополию». — *Очень хорошо!*
9. **Согласие-похвала**. Хвалить собеседника — значит положительно оценивать его поведение, действия, поступки выше ожиданий говорящего или выше общепринятой нормы. В этом случае прямые РА похвалы подвергаются транспозиции, реализуя одновременно две интенции — похвалы и согласия: — Предлагаю вечером устроить пикник. — *Анатольч, молодец!* (из кинофильма «Сваты»); — Давай съездим в магазин, купим что-нибудь детям. Порадуем их. — *Ну, у тебя и голова, Валюха!* (из кинофильма «Сваты»).
10. **Согласие «подхват»**. В репликах-реакциях согласия «подхват» может осуществляться с помощью слова той же тематической группы, что и в реплике-ак-

ции («доставление» ряда), а также посредством гипонима или согипонима: — Поедем на дачу? Поплаваем, позагораем... — *В пейнтбол сыграем!*; — Давай поставим на стол этот сервиз! — *И вазу с цветами!*; — Предлагаю купить вот этого мишку. — *И того розового зайчика!*; Давай купим ей что-нибудь из одежды? — *Вон тот свитер, например.*

11. **Согласие-предложение в ответ на предложение.** В ответной реплике говорящего реализуются одновременно две интенции — согласия и предложения: — Ты вечером свободен? Мы так давно не гуляли... — *Можем встретиться в шесть на Арбате*; — Маш, я сегодня в интернете видела рекламу нового фильма с Брюсом Уиллисом. Так хочу сходить. Только одной скучно... — *Давай я с тобой схожу.* — Ну, жаль, Егор. А вот Ирина хотела как раз с тобой сыграть. — *А что, давайте я попробую! Может, и справлюсь!* (из кинофильма «Сыщики»).
12. **Согласие-контрпредложение.** Соглашаясь на просьбу/предложение адресанта, адресат в ответной реплике реализует контрпредложение: — У Маши сын родился. Слышали? Неплохо бы нам ее навестить. — *Сначала нужно подарок купить*; — Я бы хотел предложить тебе этот курс (=читать). — *А можно в паре с Петровым?*; — Ты завтра едешь в больницу к Ивану Петровичу. — *Тогда на твоей машине, моя сломалась.*
13. **Согласие-сообщение о совпадении приоритетов говорящих.** РА согласия содержит информацию о совпадении системы ценностей коммуникантов: — Ничего, если у плиты сядем, а не в гостиной? — *Я сама больше люблю на кухне*, — вполне искренне ответила я<sup>14</sup>; — Не возражаешь, если я на веранде накрою? — *Сама люблю на свежем воздухе.* — В среду на Крымском выставка моих любимых импрессионистов. Хочешь сходим? — *Обожаю импрессионистов. Созвонимся накануне.*
14. **Согласие с расстановкой приоритетов в пользу предлагающего.** Такой вариант согласия частотен для ситуации уговаривания. При этом РА согласия могут произноситься с шуливой интонацией: Дочь: — А я хотела поужинать сегодня с Костей в его бистро. Мать: — Оля, сегодня мы ужинаем вместе с папой. — Дочь (улыбается, кладет руку на плечо матери): *Семья — прежде всего!*; — Мне бы хотелось, чтобы ты ко мне сегодня приехала. Я соскучилась. Только приезжай одна, без своего. Устроим девичник. — *Ну что ж, мужья приходят и уходят. А лучшая подруга — одна.*
15. **Согласие с предложением альтернативы.** В ответной реплике адресат предлагает наиболее подходящий, по его мнению, способ реализации просьбы адресанта (в этих РА, как правило, употребляется слово «лучше») — Сходи в гипермаркет. — *Лучше съезжу*; — Позвони Маше. — *Лучше SMS пошлю.*
16. **Согласие-условие.** В данных РА говорящий выдвигает условие, при осуществлении которого он сможет реализовать необходимое действие (в этом случае в его репликах употребляются частица «только», конструкции с придаточными условиями): — Ты меня не подстрижешь? — *Только потом без претензий. // Если ты не будешь вертеться... // Только ничего под руку не говори*; — Можно взять твой мобильник? — *Только долго не болтай.*
17. **Согласие-уточнение.** В ответной реплике адресат уточняет, когда он сможет выполнить просьбу адресанта (отсроченное действие): — Ты не поможешь посуду? — *Через пятнадцать минут...*; — Погуляй с собакой. — *Сейчас допечатаю (=статью)...*
18. **Согласие-радость, восторг (экспрессив).** В данном случае интенция согласия реализуется с помощью экспрессивных РА, выражающих радость, восторг коммуниканта: — Мы можем устроить концерт. Весьма оригинальный, несколько эксклюзивных номеров, приведем дрессированного медведя. — *О! Здорово!* — обрадовалась дама<sup>15</sup>; — Пойдешь ночевать к бабушке? — *Ура!!!*<sup>16</sup>; — Приходи в гости. Мне каляны подарили. Покурим, музыку послушаем. — *Супер! /Класс! /Вау!*

19. **Согласие-комплимент.** Как правило, такое согласие реализуется в ситуации флирта и является шутливым: (девушки таксисту): — Поможете нам отсюда выбраться? — *Разве можно такую красоту здесь оставить?!*
20. **Шутливое согласие.** Реализуя шутливое согласие, говорящий использует различные средства и приемы языковой игры. Например: — Встретимся вечером. — *Океюшки //Оки-доки!* (авторские неологизмы — трансформация английского слова «окау»); — Помоги ребенка вытереть! — приказала Вика. — *О, уи, мон жэнераль!* — шутливо козырнул Митя. Он взял мокрую, агукающую Дашку на руки, и Вика стала вытирать ее большим махровым полотенцем<sup>17</sup> (комический эффект создается за счёт включения в контекст обиходной ситуации французских слов. При этом обыгрываются социальные роли «вышестоящий-нижестоящий» (муж называет жену «мон жэнераль» («мой генерал»), сопровождая фразу невербальным поведением («шутливо козырнул»)).

Предложенный выше анализ КСКРА с интенцией согласия представляет лишь небольшой фрагмент достаточно объемной научной работы и, конечно, не демонстрирует всех возможностей данных речевых реализаций. Создание типологии КСКРА с интенцией согласия и других единиц НК имеет большое значение для описания подобных явлений в различных сферах общения и типах дискурсов как в русской, так и в других культурах. Результаты такого описания могут быть полезны в теории и практике преподавания РКИ. В этой связи представляется перспективным с точки зрения коммуникативно-прагматического подхода в рамках новой русской грамматики описать все реализации речевых интенций (прямые и косвенные)<sup>18</sup>, перечень которых представлен в работах лингвистов<sup>19</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Формановская Н. И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: «ИКАР», 2007. С. 286; *Серль Джон Р.* Косвенные речевые акты / пер. с англ. Н. В. Перцова // Новое в зарубежной лингвистике: сб. статей / под ред. Б. Ю. Городецкого. Вып. 17: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 195–222.

<sup>2</sup> *Дементьев В. В.* Непрямая коммуникация. М.: Гнозис, 2006. 376 с.

<sup>3</sup> *Нестерова Т. В.* Актуальные проблемы коммуникативной лингвистики (к уточнению понятий «коммуникативная категория», «категория непрямой коммуникации», «категория косвенности») // Русский язык за рубежом. 2016. № 1. С. 103–109.

<sup>4</sup> Толковый словарь Д. Н. Ушакова. [Электронный ресурс]: Энциклопедии, словари, справочники — онлайн. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/толковый-словарь-ушакова/согласие> (дата обращения 08.01.2019).

<sup>5</sup> Толковый словарь Дмитриева. [Электронный ресурс]: Словари и энциклопедии. URL: <http://endic.ru/dmytriev/Soglasie-4313.html> (дата обращения 08.01.2019); *Малый академический словарь.* [Электронный ресурс]: URL: Словари и энциклопедии. <http://endic.ru/academic/Soglasie-59952.html> (дата обращения 08.01.2019).

<sup>6</sup> *Баранов А. Н., Крейдлин Г. Е.* Иллокутивное выуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. 1997. № 2. С. 86.

<sup>7</sup> *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М.: Рус. яз., 2002. С. 134.

<sup>8</sup> См., например: *Любимова М. К.* Интенциональные смыслы согласия и несогласия в русских и немецких дискурсах совещаний и переговоров: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2004. 13 с.

<sup>9</sup> См., например: *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. М.: Рус. яз., 2002. С. 134–137; *Балакай А. Г.* Словарь русского речевого этикета. М.: «Издательство АСТ», 2004. 681 с.

<sup>10</sup> См., например: *Полякова Т. В.* Функционально-семантическое поле согласия в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук / Таганрогский гос. пед. ун-т. Таганрог, 2005. 146 с.; *Шкапенко Т. М.* Функционально-прагматические особенности речевых актов со значением согласия // Вестник балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2011. № 8. С. 77–83; *Оразалинова К. А.* Интенциональные концепты «согласие — несогласие» в татарском, русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук / Тобол. гос. соц.-пед. акад. им. Д. И. Менделеева. Тобольск, 2012. 172 с.; *Лужная М. М.* Косвенный речевой акт согласия в обиходном русскоязычном общении // Язык. Коммуникация. Культура — 2018. Альманах научных статей молодых ученых / отв. ред. В. В. Богуславская. М.: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 68–70.

<sup>11</sup> *Полякова Т.* Бочка но-шпы и ложка яда. [Электронный ресурс] // Дом книг. URL: [https://dom-knig.com/read\\_95154-108#](https://dom-knig.com/read_95154-108#) (дата обращения 09.01.2019).

<sup>12</sup> *Полякова Т.* Леди феникс. [Электронный ресурс] // Дом книг. URL: [https://dom-knig.com/read\\_407463-20#](https://dom-knig.com/read_407463-20#) (дата обращения 09.01.2019)

<sup>13</sup> *Донцова Д.* Продюсер козьей морды. [Электронный ресурс] // Дом книг. URL: [https://dom-knig.com/read\\_95040-100#](https://dom-knig.com/read_95040-100#) (дата обращения 09.01.2019)

<sup>14</sup> *Донцова Д.* Старуха Кристи отдыхает. [Электронный ресурс] // knijky.ru. Лучшие книги интернета. URL: <http://knijky.ru/books/staruha-kristi-otdyhaet?page=17> (дата обращения 09.01.2019).

<sup>15</sup> *Донцова Д.* Продюсер козьей морды [Электронный ресурс] // Дом книг. URL: [https://dom-knig.com/read\\_313436-17#](https://dom-knig.com/read_313436-17#) (дата обращения: 09.01.2019).

<sup>16</sup> *Донцова Д.* Сафари на черепашку. [Электронный ресурс] // itexts.net. URL: <https://itexts.net/avtor-darya-doncova/61584-safari-na-cherepashku-darya-doncova/read/page-4.html> (дата обращения: 09.01.2019)

<sup>17</sup> *Житков А.* Кафедра [Электронный ресурс]. URL: [http://www.rulit.me/programRead.php?program\\_id=131354&page=1](http://www.rulit.me/programRead.php?program_id=131354&page=1) (дата обращения: 12.03.2018)

<sup>18</sup> *Нестерова Т. В.* Коммуникативно-прагматический подход к описанию языковых единиц как необходимая составляющая новой русской грамматики // Русский язык за рубежом. 2016. № 3. С. 61–69.

<sup>19</sup> *Савельева Е. П.* Номинации речевых интенций в русском языке и их семантико-прагматическое истолкование: дис. ... канд. филол. наук. М., 1991. 270 с.

**Nesterova T. V.**

*Pushkin State Russian Language Institute, Russia*

## **CONTEXTUAL AND SITUATIONAL INDIRECT SPEECH ACTS WITH THE INTENTION OF CONSENT IN EVERYDAY RUSSIAN COMMUNICATION**

The article discusses contextual and situational indirect speech acts with the intention of consent (“second degree” of indirectness) in everyday communication of Russians (frequent realizations, used as a response to a request or other motivation).

*Keywords:* indirect communication; pragmalinguistic category of indirectionness; consent; contextual and situational indirect speech acts with the intention of consent.

## ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В НОМИНАЦИЯХ ПАВЛОДАРСКИХ УРБОНИМОВ

Языковая игра рассматривается лингвистами с разных точек зрения, при этом превалирует интерес к ее реализации в художественном и рекламном текстах. Автор данной статьи обращается к проявлениям языковой игры в номинациях внутригородских объектов. Он указывает на специфику этого явления относительно урбонимов, считая, что в их названиях более всего реализуется такая разновидность языковой игры, как графическая игра с ее подвидами.

*Ключевые слова:* языковая игра; урбоним; функционирование; номинация; графическая игра.

Языковая система и ее элементы были, остаются и, мы уверены, останутся объектом постоянного научного интереса лингвистов. Смена научных парадигм в языкознании приводит к изменению ракурсов анализа, но язык как бытийный феномен, тесно связанный с человеческой жизнью, никогда не потеряет своей исследовательской привлекательности. Неизбывность человеческой жизни и языка, в которой эта жизнь фиксируется, отражается и протекает, обуславливает и неокончателность лингвистики как науки. В этом мы неизменно убеждаемся каждый раз, когда обращаемся к тому или иному языковому факту, явлению, процессу.

В течение последних лет объектом наших исследований выступает урбонимическая система Павлодара, и в ходе такой работы мы обращались к теоретическим и практическим вопросам функционирования названной системы<sup>1</sup>. В данной статье мы намерены поднять вопрос о фактически неизученном аспекте функционирования урбонимов нашего города — об использовании языковой игры в создании их номинаций. В современной лингвистике феномен языковой игры достаточно изучен, определены ее сущность, функции виды. Поэтому мы можем быть оригинальны только при работе с конкретным фактическим материалом, ранее не рассматриваемым. При этом особо подчеркнем: традиционные взгляды на языковую игру (Л. Витгенштейн, Дж. Остин, Дж. Серль), а также современные воззрения на это явление, связанные с его преимущественным функционированием в художественном и рекламном тексте, должны быть переосмыслены, когда речь заходит об использовании языковой игры при создании урбонимов. Напомним, что последние определяются как названия внутригородских объектов.

Итак, первоначальное понимание языковой игры как «взаимопереплетения лингвистических и нелингвистических действий, осуществляемых по «правилам», исследователи считают слишком широким. По мнению А. В. Усолкиной, языковая игра есть «особая форма лингвокреативного мышления, являющегося результатом запрограммированного нарушения языковой схемы и осознанного отклонения от языковой нормы с целью достижения определенного эффекта (чаще всего комического)»<sup>2</sup>.

Для анализа процессов номинирования такой подход к языковой игре нам представляется не совсем применимым, так как процесс названия объектов не имеет (чаще всего) своей целью создание комического эффекта, хотя такая цель также может присутствовать в номинировании. Несомненно одно: языковая игра в создании номинаций для павлодарских урбонимов свидетельствует о лингвистической креативности номинаторов и клиентов, воспринимающих такую номинацию.

В современной российской лингвистике существует множество толкований понятия термина «языковая игра», среди которых чаще всего ссылаются на исследование В. З. Санникова «Русский язык в зеркале языковой игры». В нем автор рассматривает языковую игру как вид лингвистического эксперимента и отмечает, что «языковая игра, как и комическое в целом, — это отступление от нормы, нечто необычное»<sup>3</sup>. Также В. З. Санников обращает внимание на то, что это отступление от нормы должно четко осознаваться и намеренно допускаться говорящим (пишущим), а слушающий (читающий), в свою очередь, должен понимать, что это «нарочно». Чтобы не оценить данное выражение как ошибку, он тем самым принимает эту игру и пытается вскрыть глубинное намерение автора. Это указание представляется нам важным, так как раскрывает суть игры как таковой и языковой в частности.

Для функционирования этого явления существуют определенные условия: создатель текста с языковой игрой помимо знания языковой системы и правил ее функционирования должен еще обладать лингвистической креативностью. Последняя может проявляться в стремлении номинатора создавать необычные в содержательном, или структурном, или графическом отношении (или совмещающие все эти характеристики) языковые конструкции, разрушать языковые структуры и связанные с ними стереотипы речевого восприятия. Следует особо подчеркнуть: номинатор, создавая явление языковой игры, должен учитывать наличие определенных знаний у адресанта, а также особенности культурного пространства, в котором происходит коммуникация. Это в первую очередь касается восприятия текстов с языковой игрой. Мы же выше подчеркивали, что номинации внутригородских объектов в линейном выражении короче, чем традиционно понимаемые явления языковой игры, выделяемые исследователями внутри рекламного (главным образом) и художествен-



ного текстов. Названия урбонимов, как правило, представляют собой одно-трехсловные наименования, выполняющие функции, связанные и с функциями языковой игры. Последняя реализует следующие функции: эстетическую, гностическую, гедонистическую, прагматическую, выразительную, изобразительную, поэтическую, маскировочную<sup>4</sup>. В отношении названий внутригородских объектов этот перечень функций языковой игры может быть сокращен. По нашему мнению, основная функция языковой игры в этом случае — прагматическая, заключающаяся в привлечении внимания окружающих к названию на вывеске. Чтобы эта функция урбонима реализовалась, он должен быть ярким по форме и содержанию, броским, запоминающимся, что непросто сделать, учитывая размеры названия (об этом речь шла неоднократно). В целом в ономастике говорят о трех основных функциях ономаем: номинативной, информирующей и прагматической. Удачная номинация должна совмещать в себе две последние функции, и именно прагматическая функция может быть реализована с помощью языковой игры.

Итак, нами изучены номинации ряда павлодарских урбонимов: названия торговых заведений, досуговых заведений, салонов красоты, ювелирных салонов, гостиниц, спортивных клубов, аптек, ломбардов, букмекерских контор, банков, дошкольных учреждений, всего свыше полутора тысяч единиц. Полный анализ на предмет наличия в них языковой игры в рамках данной статьи осуществить невозможно, и мы можем представить лишь некоторые предварительные результаты рассмотрения указанной в заглавии проблемы.

1. Явление языковой игры встречается на разных уровнях текста: фонетическом уровне в виде ономотопии, на морфологическом уровне (авторские окказионализмы, на лексико-стилистическом (каламбуры), на графическом (смена шрифта). В первую очередь это относится к развернутым текстам, главным образом рекламного характера. Что касается нашего языкового материала, то можно привести некоторые интересные цифры. Так, на сегодняшний день нами установлены 383 номинации продовольственных магазинов, из них 364 названия представляют однословные наименования (95%). Из них 360 номинаций (97%) выражены именами существительными, преимущественно антропонимами, 9 случаев номинаций-прилагательных (3%). Очевидно, что на таком материале довольно проблемно реализовать классические виды языковой игры, о которых шла речь выше. Мы нашли лишь один пример использования побудительного предложения в качестве названия магазина *Давай зайдем*, что считается в рекламном деле самым простым способом заставить потенциального покупателя заинтересоваться товаром или заведением.

Итак, рассмотрение фактического материала обнаружило, что в урбонимической системе Павлодара фактически отсутствуют традиционные виды языковой игры, которые выявляются в развернутых текстах.



2. Номинации павлодарских урбонимов демонстрируют наличие графической игры, которая определяется как особый вид языковой игры, осознанное нарушение действующих орфографических и графических норм с целью создания языковой игры. Она играет информационную, возбуждающую, языкотворческую функции. Ранее нами были рассмотрены некоторые аспекты функционирования графической игры в урбонимической системе Павлодара и выявлены используемые виды графической игры в павлодарских номинациях<sup>5</sup>. Под графической игрой как выразительным приемом письменной речи следует подразумевать шрифтовую, цветовую, пространственную, пунктуационную (кавычки, скобки, тире, дефис) актуализацию элемента, образующего новое слово

В Павлодаре более всего представлены номинации, в оформлении которых используется супраграфемика — механизм шрифтового варьирования. Смена шрифтов, их разнообразие, месторасположение могут значительно воздействовать на воспринимающих такие названия людей. Можно назвать такие виды графической игры.

1. Графическое смешение — совмещение в слове двух разных единиц на основе их структурного, функционального или ассоциативного сближения. Среди них в Павлодаре представлены а) сочетание элементов латинского и кириллического шрифтов, это самое распространенное явление (*BleskСтудия*, *Пальчики nails*, *BeerХана*, *Beerlandia*, *Музzone* и др.); б) совмещение элементов современной и древнерусской графики: *Трактиръ* (название ресторана), *Провиантъ* (магазин). Такие случаи единичны.

2. Графическое заимствование — представление иноязычного слова без перевода и графической адаптации, достаточно распространено в номинациях павлодарских урбонимов. Здесь следует различать два вида таких номинаций: а) в названии используется собственно иностранное слово (ресторан *Alpenhof*, *ChicaGo bar*, *My Town*, *Residence hotel*, *CITY SCHOE*, *Beauty Room*) и б) номинация представляет собой русское слово, записанное латиницей (ресторан *Assorti*, кафе *RAZ-DVA*, *Зебра*, *Malina*, *Gaziza*).

На второе место по частотности мы ставим явление капитализации, прием современного окказионального словообразования, при котором выделяется прописными буквами сегмент слова или одной из основ при их композиции, например, кафе *БарНалей*, *БешБАРмак*, *АннеттО*. Последняя номинация, по нашему мнению, имитация итальянского слова. Вспомним песню из мультфильма: *Мы бандито, мы стрелянто пистолето...*

Таким образом, в павлодарских урбонимах фактически нет явлений языковой игры с использованием собственно лингвистических средств. Представлена такая разновидность языковой игры, как графическая игра, когда для создания номинации используются обозначения раз-

личных символических систем, включая алфавитные. Ученые причину активного использования разных приемов графической трансформации при создании новых номинаций видят в лингвистических факторах. Во-первых, это связано с особенностями физиологии человеческого глаза, который воспринимает не отдельные буквы, а сочетания букв или слов и, конечно же, быстрее реагирует на их необычные формы, сочетания, а также на яркую картинку. Во-вторых, современное поколение быстрее реагирует на яркие, выразительные, емкие тексты, что очень важно для номинатора или создателя текста, ведь название должно привлекать и обязательно удерживать внимание адресата. Активизация использования графических элементов позволила исследователю Т. М. Григорьевой указать на такие графико-орфографические приметы современности, как использование дореформенной орфографии, графикоорфографическое иноязычие в номинациях современного города и активизация параграфемного компонента<sup>6</sup>.

Несомненно, что изобразительная техника подкрепляется «текстовой» графикой, обнаруживая особую активность в заголовках и наименованиях кафе, ресторанов, магазинов и прочих объектов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Суynoва Г. С. Теоретические и прикладные проблемы лингвистической урбанистики. Lulu Press, Inc. Raleigh, North Carolina, USA, 2016. 169 с.

<sup>2</sup> Усолкина А. В. Языковая игра как текстообразующий фактор. На материале литературных сказок Л. Кэррола и их переводов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2002. С. 7.

<sup>3</sup> Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. М: Языки славянских культур, 2011. 640 с.

<sup>4</sup> Курганова Е. Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте: учеб. пособие. Воронеж: ВГУ, 2004. 124 с.

<sup>5</sup> Suynova G., Temerhanova S. The symbol-based interplay in the nomination process (based on the example of pavlodar-related urbonyms). The scientific heritage (Budapest, Hungary). 2018. № 26. P. 3. Pp. 51–55.

<sup>6</sup> Григорьева Т. М. Графико-орфографические приметы современности // Активные процессы конца XX в.: докл. междунар. конф. М., 2000. С. 47–48.

Suynova G. S.

*Pavlodar State Pedagogical University, Kazakhstan*

#### THE LANGUAGE GAME IN THE NOMINATIONS OF PAVLODAR-RELATED URBONYMS

The author argues that language game is considered by linguists from different points of view, with prevailing interest in its implementation in the artistic and advertising texts, and addresses to the manifestations of the language game in the nominations of intra-city objects. The specifics of this phenomenon is pointed out with respect to urbonyms, with the assumption that the symbol-based interplay with its subspecies is increasingly implemented in their names.

*Keywords:* language game; urbonym; functioning; nomination; symbol-based interplay.

## ИНТЕРНЕТ-КОММЕНТАРИИ К БЛОГУ КАК ФОРМА ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКИ

В статье блог рассматривается как новая коммуникация, обуславливающая дискуссионную площадку между читателями, выражающими своё мнение в интернет-комментариях. Высказывания читателей блога анализируются как коммуникативные единицы, которые репрезентируют дискуссию между участниками, включёнными в коммуникативную ситуацию. Выявляются речевые жанры интернет-комментариев к блогу, реализующие положительную и отрицательную оценки, и их языковое воплощение.

*Ключевые слова:* блог; интернет-комментарий; читатель; речевой жанр; языковые средства.

С развитием современных коммуникационных технологий интернет-блог как новая форма коммуникации становится очень актуальным. По авторству и целеустановке блоги дифференцируются на личные и профессиональные. Данное исследование посвящено анализу профессионального блога, который понимается как «альтернативный традиционным и новейшим электронным каналам источник получения информации и средство коммуникации профессионального характера, который имеет вид веб-страницы и для своего существования нуждается в периодическом обновлении»<sup>1</sup>.

Будучи текстом новых коммуникаций, интернет-блог, становится предметом изучения разных научных направлений, аспектов: например, исследуется с точки зрения прагматических параметров, системного представления коммуникативной компетенции, изучения гендерных вопросов блогосферы, лингвометодических возможностей в обучении иностранным языкам и др.

Так, Е. А. Баженова и И. А. Иванова изучают прагматические параметры блога. Обращая внимание на функции адресанта и адресата, учёные отмечают, что «адресантом часто является один человек, адресатами выступают все пользователи интернета, понимающие язык автора»<sup>2</sup>. При изучении блога с точки зрения коммуникативной компетенции акцент делается на функции жанров блога. В качестве основных функций указываются информационная и фатическая<sup>3</sup>.

В то же время учёные выделяют частные функции: «констативную, экспрессивную, эмотивную, декларативную и др.»<sup>4</sup> П. В. Сысоев, изучая блог как технологию в обучении иностранным языкам, определяет дидактические свойства блог-технологии: публичность; линейность; мультимедийность; фактор авторства<sup>5</sup>.

М. Йылмаз, осуществляя комплексное описание речевого общения в русскоязычном интернет-пространстве, исследует «проявление характерных черт письменной речи в текстах женской русской блогосферы»<sup>6</sup>.

В данной статье интернет-блог рассматривается как новый канал формирования и трансляции информации, который обеспечивает читателям возможность открыть дискуссию по обсуждаемым вопросам. Целью работы становится изучение интернет-комментария к блогу как способа организации диалога между читателями, а также выделение речевых жанров и языковых средств их реализации.

Читатель блога является значимым субъектом в интернет-коммуникации, он выполняет разные роли: с одной стороны, «читатель — получатель информации, адресат»<sup>7</sup>. С другой стороны, читатель выступает как автор, адресант. Читатели в интернет-комментариях выражают своё мнение к содержанию записей в блоге или к точке зрения других участников.

Интернет-комментарий к блогу изучается в коммуникативно-прагматическом аспекте как новая форма обратной связи в блог-коммуникации и, подобно комментарию к радиопрограмме<sup>8</sup>, расценивается как продолжение блога. Комментарий к блогу реализует стратегию оценивания, направленную в адрес автора блога и других комментаторов. Материалом для данной работы послужили интернет-комментарии читателей к серии выпусков профессионального блога журналиста Матвея Ганапольского о путешествии в Китай. Журналист делится с читателями своим личным опытом знакомства с Китаем. Блог размещён на сайте радиостанции «Эхо Москвы» и благодаря своеобразному стилю журналиста и его профессиональному авторитету привлекает активное внимание массовой аудитории.

Дискуссии, инициированные читателями, связаны с обсуждением города Хэйхэ, транспорта, рынка, питания, описания в блоге китайских кулинарных традиций, качества сопровождающих текст фотографий. Комментаторы реализуют также возможность оценивать высказывания друг друга. В ходе анализа комментариев выявлены высказывания, представляющие положительно и отрицательно оцениваемые читателями разные сферы китайской жизни.

Положительной оценки, как свидетельствует материал, заслуживает труд Матвея Ганапольского в целом. Выражение в жанре **благодарности** к автору блога выражается традиционной для этого жанра языковой единицей *спасибо*:

*Спасибо. Хорошо, что вы показываете «обычный» Китай, не глянцево-туристический, а обычно-обывательский; Матвей, спасибо!; спасибо автору за цикл репортажей<sup>9</sup>.*

**Похвала** к блогеру выражает позитивный и искренний отзыв о выбранной теме, об увлекательном описании текста, о фотографиях. Средствами выражения становятся слова категории состояния, положитель-

но-оценочные прилагательные, наречия, выражающие высокую степень признака, графические знаки:

*очень интересно. Приятно читать о любых проявлениях культуры другой страны. Тем более, такой как Китай; еще фото!!!; очень аппетитно написано, 5+ баллов!; рассказ и показ Матвея классный!*

**Сравнение** блога с проектами других журналистов позволяет читателям выразить признание автору блога за его профессионализм:

*Матвей Юрьевич, РЕСПЕКТ Вам за блистательный репортаж! Наконец-то Матвей Юрьевич, кажется, выдаёт настоящий репортаж; мне нравится. Отличная серия. И умная (серия) — в отличие от Варламова; Да. И пусть он (Матвей) лучше ведёт программу «Поехали» — а то там уж очень унылая ведущая.*

Интернет предоставляет пользователям возможность свободного высказывания позиции, что нередко приводит к провокационному речевому поведению адресата. Стремление привлечь к себе внимание других читателей и продемонстрировать своё знание о Китае обуславливают значительную долю комментариев с отрицательной оценкой. В этом профессиональном блоге они составляют около 71% из проанализированных 1030 комментариев; реализуются высказываниями в жанрах критики, иронии, спора, возражения, оскорбления и побуждения.

**Критика** в адрес автора блога. У пользователей интернета, которые бывали в Китае, сформировалось своё впечатление культуре и обычаях страны и её жителей, это часто становится причиной, по которой мнение читателей блога не согласуется с мнением его создателя. Средствами выражения становятся, например, количественные данные в дискуссии о ценах на продукты питания:

*Гананольский же для москведонов пишет... не знает он, что в России цены и правда на 15% — 20% ниже, чем на этих китайских ценника; пива дешевле 40–50 рублей не видел;*

сравнительные конструкции, риторические предложения с ироничным содержанием при оценке качества фотографий:

*я бы такое качество фото в «Одноклассниках» постеснялся бы выкладывать, а он, журналист, на «Эхо» выставляет; некоторые снимки на спичечный коробок фотографировали?.*

**Критика**, обращенная к другим комментаторам. Комментаторы, анализируя некорректное поведение других участников дискуссии, используют отрицательно-оценочные прилагательные, в том числе слова в переносном употреблении:

*глупый комментарий; да уж... Злые, злые люди; severnaya1iga, Грязный язык есть; а между тем мой единственный пост про грязный язык удалили.*

Наиболее частотными синтаксическими средствами являются сложные предложения, риторические вопросы, фразеологически устойчивые сочетания слов, в том числе модифицированные:

*им человек прикольно про прикольную еду рассказал, а они все опошили — а кто платил, а зачем реклама ресторана. Кто-то выпендривается, что сам с усами и все такое видел и палочками ел. Кто-то конкретно автору в карман смотрит. Завидно, что не их в пресс туры приглашают? Так это заслужить надо. Не нравится — ну и молчали бы в салфеточку.*

Высказывания с интенцией **иронии** выражают негативный смысл насмешкой, они нацелены на неодобрение мнения другого участника коммуникации, которое автор комментария считает некомпетентным в данной сфере. Этот речевой жанр реализуется риторическими вопросами и устойчивыми синтаксическими конструкциями:

*klochkov: ох не говори, дураки тута все... давай про экономику слава умные говорить. Неизвестный человек: klochkov!! Сколько классов закончили?; Неизвестный человек: klochkov!! Вы из какого африканского племени будете??; гертмвх: О том, как Матвей Юрьевич тратил казённые деньги, он напишет в следующей части. Неизвестный человек: Вы когда-нибудь в командировках были???. Если не были то — сопите в тряпочку.*

Ср. также, как, прибегая к устаревшей лексике, в том числе устаревшему обращению, автор комментария иронизирует над несовременностью, интеллектуальной ограниченностью участника дискуссии:

*Экий Вы, батенька, не глубокий!!!.*

Речевой жанр **спора** часто проявляется в дискуссиях по идеологическим вопросам; ср. диалог:

*banner: Да все понятно — либерал. Он и в Африке — либерал! А русский либерал наиболее изощренный! В смысле — идиотизма! Alxab: Ух ты... Молодца портянка... Правда, словарный запас маловат. В школе не справлялись, а тут можно. banner: Хомячек! К Вашему глубочайшему сожалению, мой словарный запас — достаточно глубокий! Alxab: К моему глубочайшему сожалению «хомячок» пишется через «о». Глубок ваш словарный запас, — это заметно.*

Значимую часть в блоге занимает тема питания. В современном обществе эта тема играет важную роль, так как человечество обеспокоено проблемами здоровья, обусловленными применением ненатуральных продуктов. В комментариях этот факт становится причиной разных мнений и реализуется высказываниями в жанре **возражения**:

*неизвестный человек 1: утка по-пекински — она ведь малька тухленькая. Как, ЖКТ не болит с непривычки? Китайцы это едят тысячелетиями. Aspera: Мне как-то «тухленькие» не попадались. Пекинская жареная утка или Бей Джин Хао — это самое знаменитое блюдо в Пекине имеет давнюю историю; неизвестный человек 2: с какой стати она «тухленькая»?; tat-lana37: Вы с чем путаете?*

Речевой жанр **возражения** обоснован несогласием с личным впечатлением и опытом коммуникаторов, которые предлагают разумные доказательства в поддержку положительного образа Китая. Возражение вербализуется частицей НЕ:

неизвестный человек: *Главный ингредиент китайских блюд...глутамат натрия*)). Garry777: *Не надо Ля-ля. Был в Хайнане и Гонконге — прекрасная пища и дешёвая, как и шмотки*; неизвестный человек: *если бы там люди и правда были готовы платить деньги в бюджет... и платили бы... там было бы уже два моста. ... Jackill: Не было бы, потому что сначала все бабло идет в центр и большая часть там остается.*

**Жанр оскорбления.** В качестве регулярного способа реализации этого речевого используется форма повелительного наклонения глаголов, уничижительные и оскорбительные обращения:

*ладно, Тарасов, у тебя есть свой город и свои выборы. Иди работать, у тебя свои задачи; Специально для дегенерата chitatel318. Во-первых, Учи родной язык, чуцмек! Во-вторых, пользуйся Википедией Китайская Народная Республика — Википедия. Население: 1 347 374 752 чел. (2010).*

Речевой жанр **побуждения** в комментариях к изучаемому блогу выступает как имплицитная форма выражения отрицательной оценки, так как тональность, с которой другому участнику коммуникативной ситуации предлагаются ссылки на интернет-источники (см. примеры) по существу, указывает на недостаточную компетентность собеседника и необходимость расширить кругозор:

*Некоторые интересные факты и расчёты <...> железнодорожные системы Евразии и Северной Америки <http://www.interbering.com/Bering-tunnel-ru.html>; galof: Интересно, это следствие того что жена грузинка или жена грузинка это следствие гананольской грузофилии?); Rdo: Читайте тогда Гиляровского «Москва и москвичи» глава «Трактиры», чтобы было самобытно, патриотично и самоварно. Даже ссылку кину с адресами и картой. <http://www.gilyarovsky.ru/index.php/2010-09-11-15-43-53/2010-09-11-20-26-30>.*

Анализ показал, что выделяются следующие особенности языковых средств, реализующих оценивание в комментариях читателей блога: (1) положительно-оценочная лексика: а) слова категории состояния: *интересно, аппетитно, приятно, поучительно, познавательно*; б) прилагательные: *классный, интересный, отличный, умный, настоящий, блистательный*; (2) отрицательно-оценочная лексика: а) прилагательные с отрицательной оценкой: *глупый, злые, грязный*; б) отрицательная частица НЕ: *не глубокий, не нравится, не дождетесь, не надо, не было бы*; в) обращение с разговорными отрицательными коннотациями: *чуцмек, портянка, хомячок, батенька*; (3) вопросительные и восклицательные предложения в отрицательных высказываниях: *Не глубокий!!!; Чуцмек!; Сколько классов закончили?; Из какого африканского племени будете?; Когда-нибудь в командировках были???*; (4) графические средства: *(, (((, ((,!!!, !!, 5+*

Речевые жанры и реализующие их языковые средства раскрывают возможные аспекты для изучения образа читателей в профессиональном блоге. Замечено, что комментаторы чаще выражают отрицательную оценку в современной блогосфере, это является свидетельством форми-



рования тенденции к нарушению речевого этикета в сфере интернет-комментирования.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Баранец А. В., Киселёва Т. И. Анализ деятельности журналистов в современной блогосфере // Юный ученый. 2015. № 2. С. 65–69.

<sup>2</sup> Щипицина Л. Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерноопосредованной коммуникации (на материале немецкого языка): дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2011. 446 с.

<sup>3</sup> Дементьев В. В. Фатические и информативные коммуникативные замыслы и коммуникативные интенции: проблемы коммуникативной компетенции и типология речевых жанров // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997. Вып. 1. С. 34–43.

<sup>4</sup> Баженова Е. А., Иванова И. А. Блок как интернет-жанр // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. № 4 (20). С. 125–131.

<sup>5</sup> Сысов П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.

<sup>6</sup> Йылмаз Мехтап. Комплексное описание речевого общения в русскоязычном интернет-пространстве (на материале женского блога «Бэбиблог»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2018. 30 с.

<sup>7</sup> Ермоленкина Л. И. Диалогические модели взаимодействия автора и адресата в дискуссионном пространстве развлекательного радио // Вестник ТГПУ. 2016. № 10 (175). С. 36–39.

<sup>8</sup> Нестерова Н. Г. Интернет-комментарий к радиопрограмме как коммуникативная единица радиотекста // Коммуникативные исследования. 2018. № 2 (16). С. 138–151.

<sup>9</sup> Здесь и далее курсивом выделены фрагменты из текстов комментариев. Авторская орфография, графика и пунктуация сохранены. Выделения полужирным шрифтом сделаны автором статьи с целью акцентировать внимание на языковых средствах выражения обсуждаемых фактов.

**Ju Chuanya**

*Tomsk State Research University, Russia*

#### INTERNET BLOG COMMENTS AS A FORM OF DISCUSSION PLATFORM

The author argues that the blog is considered a new form of communication, which creates a discussion platform for the readers, who expresses their opinions in Internet commentaries. The comments of the blog readers are analyzed as communicative units, representing the discussion between the participants, included in the communicative situation. The speech genres and language means of Internet commentary in blogs implement positive and negative evaluations.

*Keywords:* Internet commentary; blog; image of commentator; reader; speech genres; language means.

## РУССКИЙ РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ И КОММУНИКАТИВЫ

В статье рассматриваются формулы русского речевого этикета и коммуникативы — стереотипные ответные реплики. Указывается, что прагматическое исследование этикетных формул приводит к сближению и пересечению их с речевыми формулами диалога, в частности, со стереотипными ответными репликами, которые принято описывать в рамках дискурсивных методов. Анализу подвергаются общие и специфические характеристики коммуникативов, а также проблемы их описания, которые релевантны для прагматического описания этикетных формул.

*Ключевые слова:* русский речевой этикет; коммуникативы; прагматика; диалог.

**1. Формулы этикета и речевые формулы.** Речевой этикет исследуется в русистике в основном как описание и классификация **этикетных формул** — социально и культурно обусловленных знаков внимания к собеседнику в процессе коммуникации. Спецификой этой группы языковых единиц является их отделенность от информативных сообщений (с их грамматическими и семантическими правилами) ввиду реализации речевым этикетом самостоятельной — фатической — функции языка. В узком смысле к этикетным формулам относят реплики со значением приветствия, прощания, благодарности, извинения и некоторых других социально обусловленных речевых актов. Это стандартизованные, грамматически застывшие, синтаксически автономные высказывания, которые автоматически заучиваются носителями языка в процессе ежедневного использования этих формул.

Более расширенная версия речевого этикета предполагает углубление в социальную сферу, в частности, при описании правил выбора тональности общения на ТЫ или на ВЫ, а также обращение к грамматической структуре информативных высказываний, когда, например, включает в рассмотрение синтаксические конструкции побудительных речевых актов. Тем самым можно констатировать, что теория речевого этикета движется в сторону прагматики, коммуникативной грамматики диалога и анализа дискурса<sup>1</sup>.

Прагматическое описание этикетных формул встраивает их в более широкое поле типовых ситуаций бытового и формального разговора, в котором эти единицы вступают в контакт с речевыми формулами, в частности, стереотипными единицами реактивного типа, или **коммуникативами**<sup>2</sup>. Описание речевых формул в современной лингвистике ведется дискурсивными методами, через модели ведения диалога, диалогические блоки, включающие как минимум по одной реплике обоих

собеседников. При дискурсивно-прагматическом подходе традиционное рассмотрение этикетных формул может оказаться недостаточным для описания адекватного употребления их в речи.

**II. Специфические признаки коммуникативов.** Коммуникативы имеют с формулами РЭ много общих черт — стереотипность, грамматическая аморфность, субъективно-модальный характер, диалогичность, социально-стилистическую отмеченность. С другой стороны, очевидны и серьезные различия. Перечислим некоторые из них.

1. Коммуникативы — это ответные реплики диалога, дискурсивно зависимые от **типа речевого акта** иницирующей реплики. Ср., например, группу коммуникативов согласия в ответ на побуждение:

- соглашаясь на просьбу, мы можем сказать: *Ладно, Так и быть;*
- соглашаясь на предложение, скажем: *По рукам, Договорились;*
- принимая совет можем сказать: *Спасибо.*

Такая зависимость получила в русистике наименование иллокутивного вынуждения<sup>3</sup>.

2. Коммуникативы — **функциональный класс коммуникативных единиц**. Данный класс не имеет строгих формальных ограничений. В коммуникативы объединяются диалогические междометия, репликовые частицы и их сочетания, вводные слова, десемантизированная знаменательная лексика и фразеология. Окончательного списка коммуникативов не существует, поскольку некоторые признаки могут иметь размытые границы или конкурировать с другими признаками. Диалогические реплики при высокой частотности употребления могут иметь разную степень десемантизации и «замороженности». Не всегда четко проявлен и признак узуальности, поскольку среди претендентов на статус коммуникатива много «модных» слов молодежного и других жаргонов. Не всегда понятно, останутся ли они в языке или пополнят список «слов-однодневок».

3. Будучи ответными репликами, коммуникативы сближаются с междометиями, эмоциональными реакциями на языковой или экстралингвистический стимул. Многие коммуникативы вместе с той или иной интенцией (подтверждением, несогласием, сомнением, отказом и т. д.) одновременно передают и эмоционально-оценочную реакцию — недовольство, радость, удивление, разочарование, сожаление и т. д. Русские коммуникативы, как показывают, например, сопоставительные работы с их английскими аналогами, обладают значительным богатством передаваемых эмоциональных оттенков. Ср. гнездо коммуникативов подтверждения только с репликовой частицей ДА: ДА, ДА-ДА(-ДА), ДА УЖ, О ДА, НУ ДА, АХ ДА; гнездо коммуникативов отрицания / возражения только с репликовой частицей НЕТ: НЕТ, НЕТ-НЕТ, НУ НЕТ, НУ УЖ НЕТ, НЕТ УЖ, О НЕТ, ДА НЕТ, ДА НЕТ ЖЕ<sup>4</sup>.

3. Коммуникативы, будучи номинативно пустыми или десемантизированными единицами диалога, имеют привязку и часто жестко обусловлены паралингвистическим сопровождением. Используя НУ ДА для подтверждения какой-либо мысли, утверждения собеседника, мы автоматически киваем головой (обычно чуть медленнее и сильнее, чем при подтверждающем ДА). Носитель языка может проверить свою интроспекцию, поставив себя на место персонажа в следующем диалоге:

— *Вот вы, насколько я себе представляю, считаете, что искусство является всего лишь отражением жизни. Не так ли? — Ну да, — сказал я. — В общем-то примерно так и считаю* (В. Войнович, Москва 2042).

Но если НУ ДА используется для иронического возражения, то голова говорящего обычно автоматически откидывается слегка назад.

— *Нету у меня денег! — Ну да! У подлецов завсегда есть деньги... А зачем ты боишься людей? Стало быть, есть!* (А. Чехов. «Беспокойный гость»).

**III. Проблемы описания коммуникативов.** В существующих словарях коммуникативы, в отличие от этикетных слов, представлены лишь эпизодически. Обычно коммуникативы встречаются в толковых словарях «за ромбом», в разделе «употребления», с крайне лапидарным описанием. При описании дискурсивно-прагматическом коммуникатива принципиальную роль играет более широкий, чем принято в традиционной лексикографии, контекст — стимулирующая реплика собеседника, а также часто фраза, следующая за коммуникативом, раскрывающая его значение или аргументирующая выраженную коммуникативом позицию говорящего. Разумеется, такое описание не встраивается в формат стандартных словарей<sup>5</sup>.

Объединение коммуникативов для их описания производится на основе выражения ими определенного интенционального или эмоционального значения, проверяемого, в частности, возможностью перевода в косвенной речи ответной реплики в глагол с лексическим значением соответствующей интенции или эмоции:

*Х: Нет уж, Никаких, Ни за что, Еще чего* — Х отказался делать что-л.

*Х: Пожалуйста, Ладно (уж), Конечно, Хорошо, Окей, Так и быть, Бог с тобой и др.* — Х согласился или разрешил сделать что-л.

Список интенциональных рядов — это своеобразная онтология самых общих ответных стратегий, реализуемых в ходе диалога. Эти стратегии достаточно близки стратегиям «расширенной» версии речевого этикета, предлагаемой, например, в работах Н. И. Формановской. Перечислим только несколько рядов:

- 1) подтверждение вопроса, предположения, согласие с мнением, оценкой,
- 2) согласие выполнить просьбу или предложение, принятие приказа или инструкции как руководства к действию;

- 3) отрицательный ответ на вопрос, возражение, несогласие с мнением, оценкой,
- 4) отказ выполнить требуемое, запрет, обещание противодействия;
- 5) примирение с отказом, несогласием с чем-л., невозможностью или потерей чего-л.;
- 6) выражение удивления или недоверия к словам собеседника;
- 7) выражение растерянности, изумления;
- 8) выражение разочарования, неудовольствия и др.;
- 9) радость, удовлетворение результатом;
- 10) восприятие, осознание, озарение.

Функциональный класс коммуникативов на порядок превышает по количеству единиц описанные в лингвистике этикетные формулы. Их исследование и описание выявляет новые стереотипные ситуации диалога, расширяя область теории речевого этикета. Коммуникативами, и одновременно этикетными формулами является, например, группа единиц прощения, принятия извинения, ср.:

*Извини меня — Ладно, забудем / забыли / проехали; Все нормально; Да ну, чепуха; Ладно, кто старое помянет, тому глаз вон.*

Эти единицы в рассматриваемой ситуации сопровождается обычно отмахиванием рукой.

Группа единиц ответа на чрезмерное выражение благодарности, ср.:

*Я тебе так благодарна! — Да ну, перестань / чепуха; Да ладно, пустяки; Да о чем ты (говоришь), свои же люди; Да ладно тебе / вам; Да брось(те); Ой, я тебя / вас умоляю!*

Эти единицы в рассматриваемой ситуации сопровождается обычно слегка «отталкивающее» движение рукой или руками.

Практические пособия и словари коммуникативов должны стать серьезным дополнением и расширением пособий по речевому этикету, помогая заинтересованным студентам овладеть искусством современной русской диалогической речи.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Формановская Н. И.* Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М., 1998; *Формановская Н. И., Шевцова С. В.* Речевой этикет. Русско-английские соответствия. М., 1990; *Балакай А. Г.* Словарь русского речевого этикета. М., 2001.

<sup>2</sup> *Шаронов И. А.* Поиск и описание коммуникативов на основе национального корпуса русского языка // Методы когнитивного анализа семантики слова: компьютерно-корпусный подход. М.: «Языки славянских культур», 2015. Гл. 5 С. 145–187.

<sup>3</sup> *Баранов А. Н., Крейдлин Г. Е.* Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // Вопросы языкознания. 1992. № 2, С. 84–100.

<sup>4</sup> *Шаронов И. А.* Коммуникативы и методы их описания // Материалы международной конференции «Диалог 2009». Вып. 8 (15). М., 2009. С. 543–548.

<sup>5</sup> *Шаронов И. А.* Коммуникативы в грамматике и в словаре // Русский язык сегодня. Вып. 5: Проблемы речевого общения : сб. докладов / Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН / отв. ред. Н. Н. Розанова. М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. С. 448–462.

**Sharonov I. A.**

*Russian State University for Humanities, Russia*

## **RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE AND COMMUNICATIVES**

The paper is devoted to Russian speech etiquette formulae and to communicatives (stereotype dialogical responses), and concludes that pragmatic research of etiquette formulae proves that they are close to speech formulae, and particular to communicatives. Stereotype dialogical responses, unlike speech etiquette formulae, are used to be described in frames of discursive methodology. The general and specific characteristics of communicatives and the problems of their pragmatic and discursive description are under consideration in the article.

*Keywords:* Russian speech etiquette; communicatives; pragmatics; dialogue.

## ИНТЕРНЕТ-БЛОГ КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ

В статье на примере интернет-блога Ильи Варламова рассматриваются некоторые стратегии языкового манипулирования, характерные для блога как особого типа публицистического гипертекста.

*Ключевые слова:* интернет-блог; языковое манипулирование; стратегии и тактики.

В последние годы интернет-блог не только приобрел особую популярность среди пользователей Сети, но и начал получать специфические черты, характеризующие его жанровые особенности. Как справедливо отмечает Д. В. Колесова, «коммуникативной целью автора блога является желание сообщить что-либо миру; с другой стороны, с помощью блога его автор коммуницирует с неопределенно большим кругом людей, не случайны дискуссии о возможности рассматривать блог как СМИ»<sup>1</sup>. Информационно-оценочный характер блога и позволяет включить его в число публицистических жанров с подчеркнутой функцией воздействия на адресата.

При этом чем более качественный материал представлен в блоге, чем лучше его язык, тем шире аудитория и больше возможностей для языкового манипулирования, то есть «речевого воздействия, осуществляемого путем искусного использования определенных ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата в интересах манипулятора»<sup>2</sup>.

Во многих исследованиях отмечается, что языковое манипулирование основывается на эксплицитных и имплицитных стратегиях<sup>3</sup>: это и легко обнаруживаемое использование эмоционально окрашенной лексики, ярких метафор, конструкций экспрессивного синтаксиса, эвфемизмов и др., и выявляемые в результате лингвистического, психолингвистического и иных форм анализа подтексты, влияющие на читательское сознание.

В данной статье мы рассмотрим, каким образом может осуществляться языковое манипулирование на примере одного из блогов, входящих в число самых читаемых в российском сегменте Интернета (по состоянию на конец 2018 года), — интернет-блога (авторского СМИ) Ильи Варламова (<https://varlamov.ru/>).

Популярность данного блога объясняется несколькими факторами. Во-первых, автор пишет о насущных проблемах города и городской среды — о близких его читателям темах, в которых он может выступать



в качестве эксперта. Во-вторых, городская тема часто представлена в популярной форме тревел-блога — рассказа о посещении различных российских и зарубежных городов. В-третьих, как социально-активный рациональный информатор<sup>4</sup> И. Варламов экстраполирует состояние городов на состояние политической системы (в связи с чем естественно и появление в блоге отдельных материалов об акциях оппозиции и т. п.). Наконец, нельзя не отметить и качество текстов, в которых используемые языковые средства (в том числе и периодически появляющаяся обценная лексика) решают определенные коммуникативные задачи.

Отмеченные информационные «слои» накладываются друг на друга, формируя семантическую сеть текста. Проведенный нами контент-анализ корпуса авторских текстов (хронологически — 1 месяц; объем — более 64 тыс. словоформ)<sup>5</sup> позволил выявить три концептуальные группы лексики, составляющие информационный каркас блога:

- 1) городская инфраструктура;
- 2) город как среда обитания человека;
- 3) город как его жители, город как место средоточия власти.

Данные тематические объединения формируют гипертекст блога, в котором каждая отдельная статья соотносится читателем с общим идейным направлением. Это позволяет блогеру влиять на читательское отношение к событиям через призму базовых концептов гипертекста блога.

Рассмотрим некоторые стратегии и тактики языкового манипулирования, взяв в качестве примера текст «Он вам не Кёнигсберг!», опубликованный 17 декабря 2018 года (<https://varlamov.ru/3227286.html>).

Из заглавия текста читатель понимает, что речь пойдет о Калининграде, который противопоставляется «европейскому» Кёнигсбергу. Форма заглавия — отсылка к нашумевшему документальному фильму-расследованию «Он вам не Димон!»: читатель ждет в тексте разоблачений власти. В то же время текст вписан в гипертекст блога, где ведущую роль играет тема города и городской среды (мы можем только предположить, что, вероятно, речь пойдет о каких-то проблемах развития города).

Тема статьи проясняется лишь в четвертом абзаце. Первые три абзаца задают тон дальнейшему повествованию и связывают его с названием (здесь и далее выделено нами):

*«Когда бывший мэр Калининграда Александр Ярошук отправился в Москву, где, по его словам, „все деньги“, я вздохнул было с облегчением... Подумал, что теперь город, может быть, удастся спасти.*

*Но первые 10 месяцев работы нового мэра Алексея Силанова, увы, запомнятся не только матчами ЧМ-2018.*

*Это и издевательство над историческими зданиями (и глазами местных жителей), и совершенно идиотская кампания против Канта, и массовая вырубка деревьев по всему городу.*

*А теперь власти задумались о том, что Калининграду отчаянно не хватает подземных переходов».*

Уже в начале текста мы видим экспрессивно маркированные элементы: *вдохнул было, увы, издевательство, идиотский, отчаянно*. Здесь проявляются все три базовые концептуальные группы, характерные для всего гипертекста блога (движение от менее частотной к основной):

- 1) город как средоточие власти: *мэр, Москва, «все деньги»*;
- 2) город как среда обитания человека (в форме идеи о разрушении городов, памяти, прошлого): *удастся спасти, издевательство над историческими зданиями, кампания против Канта, вырубка деревьев*;
- 3) городская инфраструктура: *подземные переходы*.

Такое введение темы явно маркирует текст как относящийся к политике, с оппозиционными настроениями, хотя и остающийся в тематических рамках блога.

Далее в тексте появляется традиционное для блога противопоставление водителей и пешеходов (при этом *чиновники* оказываются на стороне водителей):

*«Проблема не только в том, что это вредная идея. Судя по комментариям к этому посту, проблема ещё и в том, что эта идея очень популярна у водителей. А для чиновника мнение автомобилистов очень легко выдать за „волю народа“ и всеобщее благо».*

Отрицательное отношение к автомобилистам (и по ассоциативной цепочке — к власти) усиливается за счет подчеркнутого употребления пренебрежительного слова «кегли» *‘пешеходы’* с комментарием *«это они [водители] так пешеходов называют»*.

Далее начинается основная информационная часть текста, объясняющая вред подземных переходов для городской среды. Она содержит экспертное мнение, логически выстроена. Этот фрагмент представлен в популярном формате «*мифов*» о чем-то и их разоблачения. Автор рассматривает проблему вообще, а не в конкретном городе. Высказывания и рассуждения категоричны и эмоциональны: *ничего подобного; много раз объяснял, почему это не так; это неверно; самое большое заблуждение* и др.

Российские реалии (по мнению блогера — неправильные) противопоставляются мировым, западным (правильным) (это отсылка к части гипертекста, представленного в форме тревел-блога):

*«Во всём мире светофоры — это эффективный инструмент регулирования транспортных потоков, и только у нас автомобилисты воспринимают их как очевидное зло».*

Другое противопоставление, на котором строится текст, — советские времена и современность:

*«Конечно, многие чиновники (видимо, калининградские тоже) мечтают вернуться в советские времена, когда можно было строить проспекты шириной 100 метров для 100 машин в час, но сейчас реалии другие».*

Завершая аналитическую часть, подкрепившую представленные в начале текста идеи, автор замечает, что и в Калининграде (*даже подчеркивает* какую-то обреченность города в этом плане) можно найти что-то положительное:

*«Даже в Калининграде есть довольно удачные примеры наземных переходов».*

Заметим, что топоним Кёнигсберг, заявленный в названии, на протяжении всего текста не используется, а появляется один раз — в самом конце текста, где раскрывается проводимое через весь текст противопоставление:

*«Кёнигсберг — это современная сеть электротранспорта, безбарьерная среда, правильные пешеходные переходы, дизайн-код, исторические здания, брусчаточка в кварталах старой застройки (продолжите список)... Город для людей, а не для машин.*

*Калининград — это подземные переходы, дороги в 6–8 полос в туристической и жилой зоне, микрорайоны в чистом поле, дворы-парковки и уничтожение исторической среды. Город для машин, а не для людей».*

Здесь автор заканчивает выстраивание парадигмы противопоставлений, объединенных вокруг двух топонимов:

Калининград — власть — разрушение — автомобили — советское прошлое  
VS

Кёнигсберг — люди — история — память — весь разумный мир.

Риторический вопрос в конце текста читается уже не как вопрос о городе, а как вопрос о всей совокупности понятий, привязанных к топониму (и накладывающихся на семантическую сеть блога в целом):

*«Вам правда больше нравится Калининград?»*

Этот вопрос контрастирует с «ответом», данным в заглавии текста (и выражает ту же мысль, только теперь уже с перенесенным и на топоним *Калининград* политическим подтекстом).

Как видим, в рассмотренном тексте Илья Варламов для формирования читательского мнения использует различные языковые средства: от эксплицитных лексических и синтаксических до имплицитных, которые воспринимаются на фоне совокупности всех текстов блога (трех их основных концептуальных областей, связанных с понятием города).

Таким образом, интернет-блог, формируя свою собственную семантическую сеть, становится не просто публицистическим текстом, а публицистическим гипертекстом. Постоянный читатель блога начинает воспринимать информацию каждой отдельной статьи сквозь созданную семантическую сеть, а блогер при этом получает возможность использовать тексты как средство языкового манипулирования, применяя как эксплицитные, так и имплицитные стратегии и тактики.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Интернет-пространство: речевой портрет пользователя: Коллективная монография / Т. И. Попова, И. М. Вознесенская, Д. В. Колесова и др.; под ред. Т. И. Поповой. СПб.: Эйдос, 2012. С. 56.

<sup>2</sup> *Копнина Г. А.* Речевое манипулирование, или Языковое манипулирование // Эффективное речевое общение (Базовые компетенции): Словарь-справочник: Электронное издание / Сибирский федеральный ун-т; под ред. А. П. Сковородникова. Красноярск, 2014. С. 534.

<sup>3</sup> См., например: *Гронская Н. Э.* Языковые механизмы манипулирования массовым политическим сознанием // Вестн. Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Международные отношения, Политология, Регионоведение. 2003. № 1. С. 220–231; *Ларина Т. В., Озюменко В. И., Пономаренко Е. Б.* Языковые механизмы манипулирования общественным мнением в английских и русских информационных текстах // Вестн. Российского ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2011. № 2. С. 28–37.

<sup>4</sup> В терминологии Д. В. Колесовой; см.: Интернет-пространство: речевой портрет пользователя... С. 59.

<sup>5</sup> Подробнее см.: *Шишков М. С.* Один месяц в жизни интернет-блога: семантика текста и манипулирование читательским сознанием // Вестн. Бурятского гос. ун-та. Язык. Литература. Культура. 2019. № 2. С. 116–120.

**Shishkov M. S.**

*Shanghai International Studies University, China*

## INTERNET BLOG AS A LANGUAGE MANIPULATION MEANS

The article deals with language manipulation strategies typical for an Internet blog as a special type of journalistic hypertext. The author analyzes some strategies represented in the texts of Ilya Varlamov's Internet blog.

*Keywords:* Internet blog; language manipulation; strategies and tactics.






**НАПРАВЛЕНИЕ 8**  
**РУССКИЙ ЯЗЫК**  
**В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ**  
**КОММУНИКАЦИИ**

Место русского языка  
в современном поликультурном общении.

Русский язык  
в межкультурной коммуникации:  
нормативность, вариативность  
и национально-культурная специфика.

Русский язык  
в разных социокультурных средах:  
в русской культуре и в культурах диаспор.

Русский язык  
в общении представителей  
разных культур, в том числе  
в межкультурной интернет-коммуникации.







**Абросимова Оксана Леонидовна**

*Забайкальский государственный университет, Россия*

oksana.3105@yandex.ru

**Воронова Лилиана Вячеславовна**

*Дальневосточный федеральный университет, Россия*

liliana70@inbox.ru

## **К ВОПРОСУ О ПРОДВИЖЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ**

В данной статье представлен опыт преподавателей Азиатско-Тихоокеанского региона по продвижению и популяризации русского языка и русской культуры в вузах Китая. Анализируется деятельность Центров русского языка и культуры, созданных при поддержке фонда «Русский мир», и работа Дальневосточного филиала фонда «Русский мир», Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы, направленных на формирование позитивного имиджа России за рубежом.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; популяризация; вузы Китая.

В последнее время русский язык снова стал популярным в Китае. Об этом свидетельствует тот факт, что в 300 вузах страны русский язык изучают более 40 тысяч аспирантов, магистрантов, студентов. А по данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации в российских вузах русскому языку обучаются свыше 10000 студентов из КНР. Причиной такого интереса к русскому языку стали прочные экономические, политические, культурные связи, которые установились в последнее время между нашими странами.

Вместе с тем следует отметить, что если несколько лет назад русский язык изучали, чтобы получить престижные в Китае и высокооплачиваемые профессии переводчика и преподавателя русского языка, то в последнее время русский язык приобретает прикладной характер: иностранцы всё чаще изучают его для того, чтобы в России получить специальности строителя, экономиста, юриста, музыканта. На такую тенденцию обращают внимание в приграничных китайских вузах, ориентированных на совместную работу по продвижению русского языка, и связывают это с избытком на рынке труда специалистов филологического профиля.

Приграничные российские вузы прилагают значительные усилия, чтобы поддерживать при помощи китайских вузов-партнёров интерес к русскому языку и русской культуре. Совместные научные конференции, круглые столы, мастер-классы, фестивали русского языка, литературные гостиные, олимпиады, конкурсы чтецов, викторины, выставки, которые проводятся на территории Китая, проходят обычно с большим успехом.

Значительную роль в повышении престижа русского языка играют Центры русского языка и культуры. Забайкальским государственным университетом такие Центры под эгидой фонда «Русский мир» были открыты в 5 вузах Китая: Тяньцзиньском педагогическом университете; Цицикарском университете; Шаньдунском институте технологии и бизнеса; Хулуьбуирском институте, Маньчжурском институте Университета Внутренней Монголии (руководитель проекта — Л. В. Воронова).

Цель работы этих Центров — укрепление позиций русского языка в Китае. С этой целью был создан информационный портал Центров русского языка и культуры; прочитаны лекции научно-просветительского характера по русскому языку и русской культуре, проведены вечера и литературные гостиные; организованы мастер-классы по русскому языку и культуре для студентов и преподавателей-иностранцев. Были подготовлены и с успехом прошли мероприятия творческого характера — праздник русской песни, творческие конкурсы, презентации произведений русской живописи, классической, народной и современной музыки. Были показаны и обсуждены современные российские фильмы, а также фильмы из Золотого фонда русской кинематографии. Студентов знакомили на открытых занятиях с фразеологическим фондом русского языка, стереотипами, символами, русскими обрядами. Также были проведены мероприятия, формирующие интеллектуальную среду: международные научно-практические конференции, круглые столы, дискуссии; изданы сборники научных статей, монография.

Успешность проекта была подтверждена китайскими средствами массовой информации. Основными результатами проекта можно считать следующие:

- расширение кругозора иностранных студентов и преподавателей;
- обогащение их знаниями по культуре, истории, литературе России;
- раскрытие творческого и интеллектуального потенциала иностранных студентов, магистрантов, аспирантов;
- повышение мотивации к изучению русского языка как иностранного;
- приобретение иностранными учащимися новых навыков и умений в сфере русского языка и межкультурной коммуникации.

От вузов-партнёров поступило предложение сделать такого рода мероприятия в Центрах традиционными, более масштабными, расширить количество участников. Результативность проекта стала основой для дальнейшей успешной деятельности Центров русского языка и культуры. Следует отметить, что в течение 2014–2017 были подготовлены и успешно проведены интересные и масштабные мероприятия.

В качестве примера успешной работы можно привести мероприятия, которые прошли в 2016 году в Яньтайском Центре русского языка и культуры. Там при содействии Международного управления Шаньдунского института технологии и бизнеса были проведены мероприятия, которые помогают раскрыть основные черты русской Картины мира

и дать представление о разнообразии русской культуры. Студенты смогли познакомиться с искусством, литературой нашей страны, продемонстрировать свои знания о России, отвечая на вопросы страноведческой викторины. В празднике «Русская ночь» принимали участие не только преподаватели ЗабГУ, но и студенты Шаньдуньского института, среди которых были представители КНР, Кореи и России. Наша делегация достойно презентовала Россию, представив национальные костюмы, песни, танцы, игры. Студенты показали танцевальные номера, фокусы, приёмы китайских единоборств, исполнили песни на китайском, русском и корейском языках. Мероприятия прошли в тёплой праздничной атмосфере. Такие мероприятия помогают формировать положительный имидж нашей страны за рубежом. В анкетах, которые заполнили зрители после окончания праздника, они отметили такие черты русских людей, как дружелюбие и открытость.

Конечно, полностью эффективной можно считать работу только тех центров, которые действуют постоянно, проводят планомерную, регулярную работу по продвижению русского языка, русской культуры за рубежом. Одним из таких Центров можно считать Центр русского языка и культуры, открытый под эгидой фонда «Русский мир» при Хулуьбуирском институте (г. Хайлар). В Центре создана уютная атмосфера, сформирована большая библиотека книг на русском языке. Студенты могут в свободное время прийти сюда, чтобы пообщаться, подготовиться к занятиям, почитать книги на русском языке. Здесь проводятся олимпиады по русскому языку, конкурсы русской каллиграфии, открытые занятия преподавателей из России. Традиционной стала совместная научно-практическая конференция «Русский язык в современном Китае». Первая конференция была проведена в Хайларе в рамках Года русского языка в Китае в 2009 году. Её организаторами и участниками стали преподаватели русского языка двух вузов — Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета (Россия, Чита) и Хулуьбуирского университета (Китай, Хайлар). В рамках дополнительного соглашения Забайкальского государственного университета (в 2012 г. Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет был объединён с Забайкальским государственным университетом) с фондом «Русский мир» 2 ноября 2013 г. в Хайларе был открыт Центр русского языка и культуры. С тех пор все конференции проводятся на базе созданного в Хулуьбуирском институте Центра и при поддержке Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). На конференции 2018 года, в которой очное участие принимали учёные из Хайлара, Хух-Хото, Маньчжурии, Владивостока, Красноярска, Читы, Элисты, было принято важное решение о создании Союза русистов вузов автономного района Внутренняя Монголия (КНР).

Большую деятельность по популяризации русского языка и русской культуры за рубежом проводит Дальневосточный филиал фонда «Русский мир» и Азиатско-Тихоокеанская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (АТАПРЯЛ). Так, в 2017 году в рамках Дней Приморского края в провинции Хэйлунцзян в г. Харбине под эгидой Дальневосточного филиала фонда «Русский мир» и «АТАПРЯЛ» прошёл ряд мероприятий, направленных на формирование благоприятного позитивного отношения иностранцев к г. Владивостоку, Приморскому краю и России в целом. В мероприятиях приняло участие 100 молодых ребят — студентов из Харбинского научно-технического университета и хоккеистов из г. Цицикара (КНР). Л. В. Вороновой — членом Президиума «АТАПРЯЛ» и индивидуальным членом «РОПРЯЛ» — были проведены: урок русского языка по произведениям приморских художников «Край, в котором мы живём», представленным на выставке в музее провинции Хэйлунцзян; мастер-класс по русскому языку для не говорящих по-русски хоккеистов из г. Цицикара, которые приехали в город Харбин для участия в дружеском матче с командой клуба континентальной хоккейной лиги «Адмирал»; викторина по страноведению России «Знаю и люблю Россию», приуроченная ко Дню России, для студентов факультета русского языка и литературы Харбинского научно-технического университета. Следует отметить, что все мероприятия являются частью учебно-научно-просветительского проекта Дальневосточного филиала фонда «Русский мир» и Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Очарование Тихоокеанской России».

В последнее время между Россией и Китаем сложились тёплые, доверительные, дружеские отношения. Усилия, которые прилагают учёные-русисты двух стран по продвижению русского языка в Китае и укреплению позиций русской литературы, культуры русского языка, в мировом пространстве через просветительскую деятельность, не проходят даром и помогают преодолевать сложности, связанные с информационной войной, развёрнутой практически по всему миру против России. Результатом планомерной работы по продвижению русского языка в Китае можно считать следующее.

1. Моделирование российской лингвокультурной ситуации путём репрезентации духовных и эстетических ценностей, отражённых в произведениях классической и современной русскоязычной литературы, живописных картинах русских художников.
2. Создание условий для развития творческой личности через трансформацию российских культурных традиций.
3. Укрепление позиций русского языка, русской литературы и культуры в мировом пространстве через просветительскую деятельность.

Особая значимость полученных результатов заключается в том, что итогом проведения мероприятий по продвижению русского языка в вузах КНР является формирование за рубежом позитивного имиджа

России как страны с богатой культурой, высокими духовно-нравственными ценностями и полиэтническими традициями.

**Abrosimova O. L.**

*Transbaikal State University, Russia*

**Voronova L. V.**

*Far Eastern Federal University, Russia*

## **ON THE PROBLEM OF RUSSIAN LANGUAGE PROMOTION IN CHINA**

The paper presents the experiment, carried out by the teachers of Asia Pacific Region on promoting Russian language and culture in higher education institutions of China. The authors analyze the activity of the Centers of Russian language and culture created with assistance of “The Russian World” foundation and work of the Far Eastern Branch of “The Russian World” foundation and the Asia-Pacific Association of Teachers of the Russian Language and Literature is directed to formation of positive image of Russia abroad.

*Keywords:* Russian as a foreign language; promoting; higher education institutions of China.

**О «КОНФЛИКТЕ» ЦЕЛЕЙ  
ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ И АУДИРОВАНИЮ  
(ВОСПРИЯТИЮ, ПОНИМАНИЮ)  
В КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Статья посвящена «конфликту» целей обучения РКИ в разных аспектах. При общем признании того факта, что языковые образцы и эталоны языковой деятельности, которые предлагают учащимся словари и грамматика, далеки от реальности, следует все же провести некоторое лингводидактическое разграничение. *Говорению* на русском языке надо учить без учета всего того «отрицательного» материала, которым так богата наша повседневная речь, а при обучении *аудированию* не обойтись без введения (на продвинутом этапе) материалов живой речи, которые предоставляют современные речевые корпуса.

*Ключевые слова:* повседневная речь; говорение; аудирование; прагматический маркер; языковой эталон.

Преподавание русского (как и любого другого) языка в иностранной аудитории традиционно строится на базе некоторых языковых образцов, эталонов, зафиксированных в словарях и грамматиках и преподносимых учащимся как тот идеал, к которому надо стремиться. Невозможно возражать против этих устоявшихся традиций. Действительно, только овладев подобными образцами и эталонами (фонетическими, грамматическими, стилистическими), носитель другого языка сможет читать тексты на русском языке, понимать обращенную к нему (и выдержанную в рамках установленных правил) речь и объясняться самому.

Однако идеал, как известно, недостижим. Об этом писал еще Платон в IV–V вв. до н. э. (!): «правильный по природе язык» может существовать только в идее<sup>1</sup>; ср. также многочисленные авторитетные мнения на этот счет наших современников: речь конкретного человека «никогда не в состоянии отражать полностью абстрактные нормы»<sup>2</sup>, «Того, что мы называем образцовым французским языком, не существует в речи ни одного говорящего по-французски. <...> Наилучший французский язык — это „идея“ <...>, это фикция <...>. Этот правильный язык — идеал, к которому стремятся, но которого не достигают; это — сила в действии, определяемая целью, к которой она движется; это — действительность в возможности, не завершающаяся актом; это — становление, которое никогда не завершается»<sup>3</sup>, «Единообразие и чистота языка представляют собой лишь фикцию и предрассудок»<sup>4</sup>, «социальные диалекты в языке <...> образуют как бы пирамиду, сходящуюся в унифици-

рованной письменной форме литературного языка, <...> но в результате незавершенности процессов унификации пирамида остается усеченной и точка схождения (общенациональная „норма“) представляется скорее идеальным предельным понятием, чем осуществленной действительностью»<sup>5</sup>. Видно, как упорно, порой многократно повторяясь, лингвисты стараются донести до читателя эту мысль: идеал существует, к нему надо стремиться, но достичь его невозможно. В приведенных высказываниях постоянно повторяются слова *идеал* и *фикция* — как два понятия, неразрывно связанные.

И это все — о кодифицированном языке. Когда же внимание исследователей перемещается с такого языка, системы весьма стройной, стабильной и достаточно хорошо описанной<sup>6</sup>, на живую речь, подвижную, диффузную и плохо поддающуюся наблюдению и описанию, говорить об идеале становится еще сложнее. В этом случае в центре лингводидактики совершенно закономерно оказывается человек не просто читающий, а человек слушающий и говорящий (*Homo Loquens*), речевое поведение которого не всегда укладывается в рамки, определенные для языка. Ср. весьма типичные для устной речи и абсолютно не соответствующие кодификации слова и конструкции:

- *Дай чем писать / на чем сидеть;*
- *Его ушли с работы / поступили в университет;*
- *гуляющая штатная единица;*
- *красавица с накладными мозгами.*

Все такие явления требуют отдельного внимания преподавателей РКИ и решения ими такого простого и важного вопроса: чему учить? Только идеалу, без которого все же не обойтись? Или еще и умению «выплывать» в почти неупорядоченной стихии живого, естественного языка, в которой только и происходит «языковое существование»<sup>7</sup> говорящих на русском, как на родном? И вот здесь, как мне кажется, лингводидактика сталкивается со своеобразным «конфликтом» целей обучения разным видам речевой деятельности на неродном языке.

Эталонному языку («конвенциям» языкового существования) учить, безусловно, необходимо (здесь позиции традиционной лингводидактики незыблемы и прочно защищены от всяческих «посягательств»), однако прежде всего — на уровне *говорения*, то есть порождения речи на иностранном языке. Уже в аспекте *аудирования* (то есть восприятия и понимания) знания языковых «конвенций» оказывается недостаточно для полноценного общения в среде изучаемого языка. Анализ корпусного материала<sup>8</sup> обнаруживает множество явлений, способных усложнить понимание русской речи, ср<sup>9</sup>:

- 1) *они всю эту бутылку одни уговорили* (расширение круга значений знакомого слова);
- 2) *вылилось в такой гадюшник; копеечку стоит небезумную* (оказиональные идиомы);



- 3) не... не *гонево* / тебе(:) / больше не кажется / что это всё обман (лексический окказионализм, активизация в современной речи старых словообразовательных моделей — ср.: *курево, варево*);
- 4) но это же нас не касается / ты не знаешь что ли? (грамматическая конструкция-коллокация);
- 5) страну / кстати / по барабану можно ставить () да не / ну наверное / надо Израиль\$ поставить (окказиональная форма-идиома);
- 6) а я тебя в чём-то обвиняю / дочик? \*П в чём? \*П алё / гараж / можно не реветь / \*П ну? (прецедентный текст — фраза из к/ф «Волга-Волга» [1938 г.];
- 7) она мне не говорит что / типа вот / попроси у Вики погасить взаимопомощь / и дай мне в долг / а я тебе потом отдам (прагматический маркер<sup>10</sup>-ксенопоказатель, вводящий в повествование чужую речь, — подчеркнута);
- 8) то есть они знают что (...) знаешь как бы это борьба за местом под солнцем # \*Н всё-таки ты знаешь // знаешь / у него больше здравого смысла \*Н если человек работает то он работает / я не знаю // Де... Денис / @ я не знаю...@ Денис здесь такой же наёмный рабочий / как и мы с тобой (прагматические маркеры — вербальные хезитативы и метакоммуникативы);
- 9) посуды много напачкали / нет? (грамматическая конструкция Р — нет? с опущенным разделительным союзом);
- 10) так / заставка // вот заставка // а что ж это у меня получилось-то?\*П чистый лист / драсьте пожалста! (междометная прагматема в редуцированной форме).

Перечень подобных — чисто речевых — явлений можно продолжать, но уже ясно, что учить иностранцев порождению таких единиц нужды нет: погружение в языковую среду и активизация общения вне аудитории, в реальных коммуникативных условиях, рано или поздно сделают свое дело. Ср. фрагменты из монологов на русском языке, записанных от носителей других языков, проходящих обучение в России:

- рядом с де... [н-н / с дере-вом / это || м-м / это || ца-ас || м-м / это что? // м-м || а || это с... степь (кит., уровень владения русским языком — В2);
- (ам-м) // что ещё // \*Ц (ам-м) // конечно в Санкт-Петербурге есть такие свя... связи (э-э) / с Амстердамом // [угу] // это тоже интересно (голл., В1);
- но я думаю когда я (э-э) вернуться в Голландию / тогда (э) я раздражаю (э-э) на то / что люди в Голландии всегда очень / как сказать / громкие думаю // громкие / бла-бла-бла-бла-бла-бла / да // громкие // [угу] // (ам-м) и / (ам-м) // они мешают / другие люди / например в поезде / или на улице / или ах! // мне вот не нравится! (голл., В1);
- блин / я не знаю что дальше (голл., В1).

Видно, что в результате соприкосновения с реальным русскоязычным миром в русскую речь иностранцев без труда проникают те условно-речевые единицы, прагматические маркеры, без которых не обходится наша повседневная речь и которые первоначально создают естественные помехи в русско-нерусском общении<sup>11</sup>.

Другое дело — аудирование (и, соответственно, понимание) той устной речи, с которой неизбежно сталкивается иноязычный носитель, оказавшись в России. Думается, что преодолеть подобные помехи в межъязыковом общении можно только одним способом: введением в учебные материалы и в практику преподавания РКИ (на продвинутом этапе обучения, когда учащиеся оказываются сами заинтересованы в общении

с носителями русского языка в максимально естественной языковой среде) текстов реальной повседневной русской речи, во всем ее функциональном и содержательном своеобразии. Здесь опора на речевые образцы зачастую оказывается недоступна и/или бесполезна. Такое обучение невозможно без помощи русскоязычного преподавателя или специальных методических пособий. Минимальным таким пособием может стать, например, «Словарь прагматических маркеров русской повседневной речи», работа над которым ведется сейчас на филологическом факультете СПбГУ<sup>12</sup>, или систематизированные списки разного рода «нетривиального», которым столь богата наша повседневная речь<sup>13</sup>.

«Конфликт» целей обучения иностранцев разным видам речевого поведения на русском языке, таким образом, вполне преодолим. При обучении аудированию учет «отрицательного» языкового материала, несомненно, поможет учащимся правильно воспринимать и «фильтровать» русскую речь. Думается, что об этом, как минимум, можно поразмышлять в кругах преподавателей РКИ.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Цит. по: *Звегинцев В. А.* Очерк истории языкознания до XIX в. // Звегинцев В. А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Часть I. М.: Просвещение, 1960. С. 5–24 (зд. — с. 9).

<sup>2</sup> *Бонфанте Дж.* Позиция неолингвистики // Звегинцев В. А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Часть I. М.: Просвещение, 1960. С. 298–319 (зд. — с. 299).

<sup>3</sup> *Вандриес Ж.* Язык. Лингвистическое введение в историю // Звегинцев В. А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Часть I. М.: Просвещение, 1960. С. 386–404 (зд. — с. 393).

<sup>4</sup> *Бодуэн де Куртене И. А.* «Фонетические законы» // Бодуэн де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию, т. II. М.: АН СССР, 1963. С. 189–208 (зд. — с. 200).

<sup>5</sup> *Жирмунский В. М.* Марксизм и социальная лингвистика // Вопросы социальной лингвистики: сб. статей / ред. А. В. Десницкая. Л.: Наука, 1969. С. 5–25 (зд. — с. 21).

<sup>6</sup> По мнению Б. М. Гаспарова, «современный “кодифицированный” повседневный язык — не художественное языковое творчество, не детская или внутренняя речь, не мимолетные разговорные реплики, не средневековая мнемоническая традиция — с наибольшей прочностью, кажущейся неотвратимой, остается укорененным в наших традиционных представлениях как упорядоченный феномен, подлежащий действию единых и общеобязательных правил» (*Гаспаров Б. М.* Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 532 с. (зд. — с. 31)).

<sup>7</sup> «*Языковое существование* (здесь и далее в цитатах курсив мой. — Н. Б.-Б.) личности представляет собой продолжающийся на протяжении всей жизни этой личности процесс ее взаимодействия с языком. В этом процессе язык выступает одновременно и как объект, над которым говорящий постоянно работает, приспособляя его к задачам, возникающим в его текущем жизненном опыте, и как среда, в которую этот опыт оказывается погружен и в окружении которой он совершается» (*Гаспаров Б. М.* Указ. соч. С. 5). Ср. также: «Как и повседневное существование в целом, *языковое существование* включает в себя структурированные вкрапления, в которых языковой материал преднамеренно выстраивается определенным образом, для достижения определенных частных целей: такова, в частности, организация языкового материала в учебнике, имеющая целью облегчить и ввести в разумные рамки процесс обучения языку. Но взятый как целое, процесс языкового существования представляется мне игрой бесчисленного множества разнородных и разна-

правленных факторов — открытым полем, в котором нет ни раз навсегда определенных действий, ни полностью предсказуемых эффектов, вытекающих из этих действий. Нет ничего более простого и очевидного, чем каждодневная будничная жизнь, непрерывной частью которой является языковое существование: она нам идеально знакома, она всегда у нас перед глазами. Но как описать этот “объект”? Всякому ясно, что самая эзотерическая, но искусственно созданная организация представляет собой более простой предмет исследования, чем этот *столь доступный, но и столь неуловимо ускользающий и растекающийся феномен*» (Гаспаров Б. М. Указ. соч. С. 10).

<sup>8</sup> Все иллюстрации в статье — из корпуса повседневной русской речи «Один речевой день» (ОРД; создается в СПбГУ), наиболее представительного на сегодня ресурса для изучения русского устного дискурса. См. о нем, например: Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах. Коллективная монография / под ред. Н. В. Богдановой-Бегларян. СПб.: ЛАЙКА, 2016. 244 с.

<sup>9</sup> О специальных обозначениях в расшифровках ОРД см. подробнее: Там же. С. 242–243.

<sup>10</sup> Подробнее об определении и типологии прагматем (прагматических маркеров) русской устной речи см.: Богданова-Бегларян Н. В. Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Вып. 3 (27), 2014. С. 7–20.

<sup>11</sup> Подробнее см.: Богданова-Бегларян Н. В. О возможных коммуникативных помехах в межкультурной устной коммуникации // Мир русского слова. 2018. № 3. С. 93–99.

<sup>12</sup> См. о нем: Богданова-Бегларян Н. В. Указ. соч. 2014; Bogdanova-Beglarian N., Baeva E., Blinova O., Martynenko G., Sherstinova T. Towards a Description of Pragmatic Markers in Russian Everyday Speech // Speech and Computer. SPECOM 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol. 11096. Springer, Cham / Karpov A., Jokisch O., Potapova R. (eds.), 2018. Pp. 42–48.

<sup>13</sup> См. подробнее: Богданова-Бегларян Н. В. «Нетривиальное» в повседневной устной коммуникации: опыт систематизации // Коммуникативные исследования. № 4 (14), 2017. С. 9–30.

**Bogdanova-Beglarian N. V.**

*St. Petersburg State University, Russia*

## **ON CROSS PURPOSES OF TEACHING SPEAKING AND LISTENING IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The paper is dedicated to the cross purposes of teaching Russian as a foreign language in various aspects. It has been widely acknowledged that language patterns and speech standards offered in dictionaries and grammars are rather far from reality, however some didactic distinction should be made. Whereas in teaching Russian *speaking* one should neglect all the “negative” material so copious in everyday spoken speech, it is essential to introduce some data from authentic speech recordings and corpora when teaching *listening*, particularly to students of the more advanced levels.

*Keywords:* everyday speech; speaking; listening; pragmatic marker; language standard.

**Бодрова Елена Владимировна**

*Костанайский  
педагогический колледж, Казахстан*

Leyaisr@mail.ru

**Чурилина Любовь Николаевна**

*Магнитогорский государственный  
технический университет им. Г. И. Носова, Россия*

lchurilina@gmail.com

## **ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА БИЛИНГВА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

Реформирование системы образования в Республике Казахстан, предполагающее переход к преподаванию параллельно на трёх языках, делает необходимым исследование современного состояния полиязычия. Содержание статьи составляет анализ результатов пассивного этапа экспериментального исследования уровня языковой компетенции казахско-русских билингвов. В ходе эксперимента удалось установить несоответствие фразеологической картины мира билингва требуемому для профессиональной коммуникации уровню С.

*Ключевые слова:* аддитивное полиязычие; бикультурность; полуязычие; фразеология.

**К постановке проблемы.** В условиях проводимой в современном Казахстане языковой политики особую актуальность обретает вопрос реализации программы трёхязычия, согласно которой около 20% граждан республики (на данном этапе речь идёт по преимуществу о субъектах образовательного процесса — преподавателях и обучающихся) к 2020 году должны свободно владеть казахским, русским и английским языками. Цель программы — формирование ситуации аддитивного полиязычия, предполагающего владение на высоком уровне несколькими языками<sup>1</sup>. Глобальность поставленной цели делает необходимой объективную оценку исходной ситуации. Согласно принятому Советом Европы документу «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»<sup>2</sup>, свободное владение неродным языком (уровень С) предполагает готовность субъекта к порождению и интерпретации достаточно объёмных и сложных — формально и содержательно — текстов (*Могут создать точное, детальное, хорошо выстроенное сообщение на сложные темы, демонстрируя владение моделями организации текста, средствами связи и объединением его элементов*). Проведённое нами предварительное анкетирование в среде представителей казахско-русского билингвизма имело целью определить соответствие уровня владения русским языком как неродным требованиям уровня С: традиции преподавания русского языка и на русском языке в Республике Казахстан имеют доста-

точно глубокие корни, им владеет более 80% жителей республики, наконец, русский язык включен в программу трёхязычия.

**Теоретические основы исследования.** Языковое сознание билингва становится объектом пристального внимания исследователей на рубеже XX–XXI в. Обзор научных публикаций в области двуязычия, позволил А. А. Залевской выделить несколько наиболее значимых проблем, в числе которых оказываются и лингводидактические проблемы: формирование межкультурной компетенции в процессе обучения иноязычному общению, взаимодействие языков при двуязычии, моделирование механизмов понимания поликодовых текстов и мн. др.<sup>3</sup> На этапе планирования экспериментального исследования нас интересовали работы, связанные с изучением этнического сознания — специфики функционирования языкового сознания в негомогенной лингвокультурной среде; с исследованием форм репрезентации национальных концептосфер в картине мира билингвов, этнокультурной маркированности языкового сознания и др.

Неотъемлемым и одновременно наиболее сложным для овладения инофоном компонентом национальной языковой картины мира признана фразеологическая система. Результаты исследований фразеологии в когнитивном аспекте (В. Н. Телия, З. К. Темиргазина, Е. С. Кубрякова, В. В. Шкатова и др.) позволяют утверждать, что она отражает фоновые знания, представления народа о мире, его оценки и идеалы. Общее признание получила сегодня мысль о биполярности картины мира национального языка; принято говорить об интернациональной и национально-специфической составляющих: первая гарантирует возможность взаимопонимания представителей разных языковых сообществ, вторая «обеспечивает неповторимость мировидения каждого языкового коллектива»<sup>4</sup>. В числе специфических свойств фразеологической картины мира М. С. Гутовская называет: (1) *этнокогнитивную специфичность* — выражает особенности национального мировидения; (2) *облигаторность и самоочевидность* — усваивается абсолютно всеми носителями языка и воспринимается ими не как национальная интерпретация, а как достоверная картина мира; (3) *неполноту осознаваемости* — фразеологическая картина мира не вполне осознаётся носителями языка во всём её объеме и структурированности, «запечатлённая картина мира коренится в подсознании и существует для её носителей в неотрефлексированном состоянии — в виде континуума не имеющих чётких границ, перетекающих друг в друга языковых значений, структурированность которых не осмысливается»<sup>5</sup>. Признавая сложность для усвоения инофоном этого фрагмента национальной картины мира, необходимо признать и обязательность овладения ядром фразеологической системы языка как условием порождения и интерпретации тематически разнообразных текстов.

**Описание эксперимента и его результатов.** Проведённая серия экспериментов имела целью выявить уровень освоения русской фразеологии представителями казахско-русского билингвизма, т. е. носителями казахского языка, свободно (согласно самооценке) владеющими русским языком. В рамках экспериментального исследования было проведено анкетирование билингвов разных возрастных групп. Анкетирование проводилось в два этапа: на первом (пассивном) было опрошено 10 человек, относящихся к разным возрастным (см. рис. 1) и социальным (см. рис. 2) группам, на втором этапе круг респондентов был значительно расширен — 120 человек. Содержание статьи составляет анализ результатов первого этапа. Остановимся на социолингвистическом аспекте.

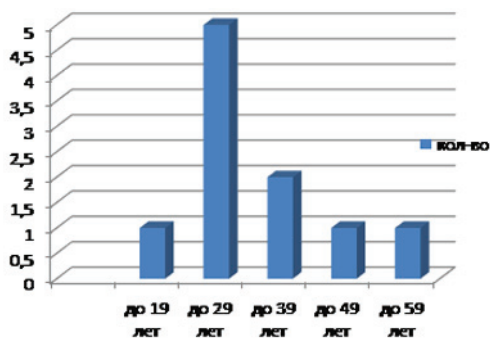
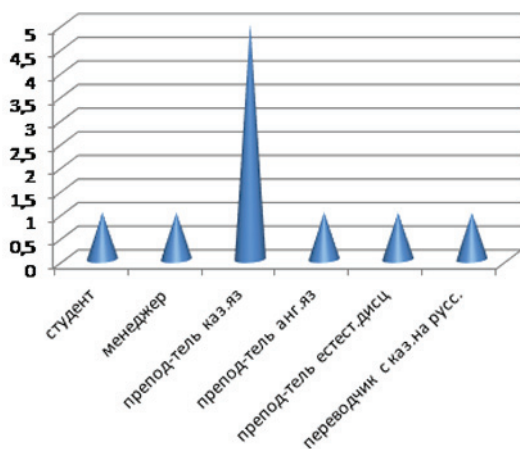


Рис. 1. Возрастной статус участников эксперимента

Значимость возрастного статуса как фактора, влияющего на результаты эксперимента, определяется временем, когда респондент был участником образовательного процесса. Так, ровесники Независимости Казахстана, для которых родным языком является казахский (возрастные группы — до 19 и до 29 лет), отмечают, что активно используют русский язык в бытовой коммуникации (в магазине, на улице), использование же русского языка в социальных сетях ограничено уровнем языковой компетенции, что самими респондентами объясняется недостаточностью активного словарного запаса (встречаются незнакомые слова и обороты), а также незнанием фразеологических единиц. Например, респонденты отмечали, что не знают значения, а потому не употребляют в речи такие фразеологические единицы, как: *тянуть канитель, бить баклуши, без царя в голове*. Что касается представителей старшего поколения носителей казахского языка, получивших образование в эпоху СССР, то они отмечают отсутствие трудностей в определении значения достаточно частотных в русскоязычных текстах фразеологических оборотов типа: *отрезанный ломоть, семи пядей во лбу, бред сивой кобылы* и т. д.

Второй социальный показатель — уровень и профиль образования респондентов (см. рис. 2) — не оказал ожидаемого влияния на результаты эксперимента: на затруднения при выполнении задания указывали все участники опроса.



**Рис. 2.** Уровень и профиль образования участников первого этапа эксперимента

Содержание предложенной респондентам анкеты составляла группа из 11 частотно встречающихся в русскоязычном тексте фразеологизмов. Помимо критерия частотности, при отборе языкового материала нами учитывался смысловой код (классификация В. Н. Телия); в эксперименте использовались фразеологизмы из разных таксонов: содержащие в основе зооморфный, артефактивно-вещный, пространственный, религиозно-артефактивный, соматический коды. Респондентам предлагалось определить значение единицы, ответив на вопросы:

*Знакомо ли вам выражение? Употребляете ли вы его в своей речи? Что значит фразеологизм? Когда так говорят? Можно ли в казахском языке найти выражения с подобным значением? Переведите казахский вариант на русский язык.*

Как показали результаты обработки экспериментального материала, наибольшую трудность у участников анкетирования вызвал первый вопрос: многие из предложенных фразеологизмов не знакомы билингвам, респонденты признаются, что никогда не слышали и не использовали их в собственной речевой практике. Отрицательным ответом на первый вопрос определялась невозможность выполнения двух заданий — поиск эквивалента в казахском языке и его буквальный перевод. Количественные результаты эксперимента представлены в таблице (цифра указывает на количество участников эксперимента).



Таблица. Результаты толкования респондентами значения фразеологизма

Фразеологизм	Дано правильное толкование	Дано неправильное толкование	Отказ от толкования
Отрезанный ломоть	4	2	4
Семи пядей во лбу	3	1	6
Бред сивой кобылы	1	6	3
В косую сажень ростом	4	1	5
Валить через пень колоду	1	3	6
Вбивать осиновый кол в могилу	1	3	6
Шляя под хвост попала	0	5	5
Гонять лодыря	4	1	5
Гроша ломаного не стоит	3	4	3
Груши околачивать	6	0	4
Мой ситный друг	3	1	6

Материалы таблицы свидетельствуют о том, что ни один из фразеологизмов не получил 100% адекватного толкования; при этом наиболее трудными оказались четыре: *шляя под хвост попала*, *бред сивой кобылы*, *валить через пень колоду*, *вбивать осиновый кол в могилу*. Обнаруженные языковые лакуны имеют корни, уходящие в культуру быта казахского народа. Так, для кочевого народа характерно очень уважительное отношение к лошадям: лошадь — священное животное, символ красоты и изящества. Неудивительно, что носители казахской культуры не рассматривают лошадь как воплощение чуши, вздора (*бред сивой кобылы*). Культурная лакуна определяет и невозможность интуитивного толкования единицы *вбивать осиновый кол в могилу*, предлагаемый вариант — «закончить какое-либо дело» — соотнесён с семантикой слова могила («смерть», «конец»). В условиях казахской степи невозможно «выпадение» человека из рода, для этноса характерны знание родни до седьмого колена, взаимовыручка и крепкие семейные связи. Ни в казахско-русском словаре, ни в материалах эксперимента мы не обнаружили смыслового эквивалента русскому фразеологизму *отрезанный ломоть*. Однако причины смысловой лакуны оказываются не только социальными, но и «предметными». Дело в том, что казахи употребляли хлеб в виде лепёшек (баурсаки — жаренные в кипящем масле кусочки теста), резать которые не предполагалось. В ответах респондентов *отрезанный ломоть* — это «недоделанные дела»; а если интуитивно осознаётся, что речь идёт о человеке, то о «принимающем решение самостоятельно». Пищевой культурой определяется и невозможность толкования фразеологизма *ситный друг*: в процессе приготовления муки использовали диірмен — ручную мельницу, кели — посуду для шелушения зерна, сита же в национальной кухонной утвари не было. Потому *ситный друг*, по мнению казахско-русских билингвов, это «человек шутливый

и понимающий душу»; «приятный человек, с кем можно побеседовать на разные темы».

**Выводы.** Полученные на пассивном этапе эксперимента результаты *свидетельствуют* о том, что ситуация не даёт повода для оптимистических деклараций. Необходимо дальнейшее исследование процесса освоения фразеологической картины мира неродного языка. Перед образованием сегодня стоит задача избежать опасности формирования в результате стремления к интеграции не ожидаемой бикультурной, но «редуцированной» личности, не чувствующей себя свободно в атмосфере ни одной из культур, что ведёт к потере национального идентитета<sup>6</sup>. Особая роль в решении этой задачи отводится организации обучения неродному языку, целью которого является поли-, а не «полуязычие», под которым понимается иллюзия владения языком, неизбежно ведущая к конфликту.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Богданович О. Казахстан трёхязычный. Евразийская интеграция [Электронный ресурс] // Название сайта: Ритм Евразии. URL: <https://www.ritmeurasia.org/news--2018-07-23--kazakhstan-trehjazychnyj-37621> (дата обращения: 21.12.2018).

<sup>2</sup> Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment [Электронный ресурс] // Название сайта: Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors%202018/1680787989> (дата обращения: 21.12.2018).

<sup>3</sup> Залевская А. А. Актуальные проблемы двуязычия. Обзор [Текст] // Вестник ТвГУ. Сер. Филология. Вып. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». № 13. 2008. С. 125–144.

<sup>4</sup> Гутовская М. С. Фразеологическая картина мира: её свойства и принципы исследования [Текст] // Веснік БДУ. Сер. 4. № 3. 2016. С. 42.

<sup>5</sup> Там же С. 46.

<sup>6</sup> Мангус И. Ю. Межкультурная коммуникация русско-эстонского сообщества: действительность и перспективы // Вестник ВЭГУ. 2010. № 3 (47). С. 138.

**Bodrova E. V.**

*Kostanay Pedagogical College, Kazakhstan*

**Churilina L. N.**

*Nosov Magnitogorsk State Technical University, Russia*

#### PHRASEOLOGICAL WORLD-IMAGE OF A BILINGUAL: EXPERIMENTAL STUDY

The authors argue that reforms of the Education System of the Republic of Kazakhstan require a transfer to instruction in three languages at the same time, and make studying of the modern polylingual space very important. The article offers the analysis of the results of the passive stage of the experimental study of the level of the linguistic competence of Kazakh-Russian bilinguals. The experiment proves that there is a discrepancy between the phraseological world-image of a bilingual and the one needed for professional communication level C.

*Keywords:* additive polylingual space; bicultural; semilingualism; phraseological world-image.

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Предупреждение межэтнического конфликта возможно при его профилактике — сближения представлений разных этносов: при обучении и воспитании толерантности; расширении области «нормальных» представлений разных этносов; принятия того, что другие могут иметь свои оригинальные представления. Только знание языка не гарантирует понимания между людьми из разных культур — люди часто неправильно интерпретируют коммуникативные намерения иностранных собеседников, что препятствует пониманию и социальной гармонии.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; межэтническое взаимодействие; социокультурная адаптация; инофоны; интергруппы; диагностическая модель межэтнического взаимодействия.

Работая в поликультурном коллективе в настоящее время, мы наблюдаем деформацию межэтнического взаимодействия между некоторыми представителями разных государств, которая проявляется в негативных установках, неприятии особенностей внешности и поведения, менталитета и стиля общения других национальностей. Деструктивное поведение студентов проявляется в категоричности суждений, национальном эгоцентризме, нетерпимости к чужому мнению. Отсутствие знаний об истории и культуре разных стран, национальном менталитете, религии и традициях усиливает эту тенденцию.

В содержательном плане культура межэтнического взаимодействия включает следующие основные компоненты:

- «знание конституционных требований, регулирующих взаимоотношения субъектов межнационального общения и обязательных для исполнения всеми гражданами многонационального государства независимо от национальной принадлежности, наличие интернационалистского сознания, чувства принадлежности к единому Отечеству;
- культура межнационального общения включает готовность эмоционально и участливо откликаться на запросы, поведение и состояние людей другой национальности, богатство эмоциональной сферы, способность к моральному резонансу, к сочувствию и переживанию, наличие таких социальных чувств, как коллективизм, интернационализм, патриотизм, гуманизм и др.;
- культура межнационального общения предполагает соответствующие действия, культуру поведения;
- умение выбирать по отношению к каждому представителю другой нации такой способ обращения, контакта, который, не расходясь с требованиями интерна-

- ционалистской морали, в то же время наилучшим образом отвечал бы их индивидуальным, национально-психологическим особенностям;
- знание и понимание норм, принципов и требований гуманизма;
- осознание приоритета общечеловеческих ценностей;
- чувство национальной и общенародной гордости, принадлежности к роду человеческому»<sup>1</sup>.

Еще один важный вектор — это движение межэтнического взаимодействия к синтезу этнических групп (рис.).



**Рис.** Межэтническое взаимодействие.

Исследователи единодушно указывают, что зависимость от этнических стереотипов представляет собой серьезную угрозу для эффективного межэтнического взаимодействия. Учитывая, что различия между индивидами даже в рамках одной культуры более выражены, чем сходства, исследователи призывают использовать психологический механизм, противоположный стереотипизации в межэтническом взаимодействии, — индивидуализацию (изучение индивидуальности партнера через коммуникацию)<sup>2</sup>.

Нами проведено эмпирическое исследование уровня межэтнического взаимодействия в процессе обучения РКИ. Содержание представлено программой поэтапного овладения русским языком в объеме первого сертификационного уровня на основе последовательной интеграции контактирующего межэтнического взаимодействия в процессе учебной и внеурочной деятельности.

Изначально с целью диагностики реальной картины межэтнического взаимодействия студентов нами было проведено анкетирование. В опросе принимали участие 40 студентов: африканцы (60%), китайцы (30%) и арабы (10%). Второй сертификационный уровень. Подавляющее число студентов проживает в общежитии и регулярно взаимодействует с различными этническими группами из разных стран Европы, Азии, Африки и Американских континентов, а также россиянами.

Диагностика заключается в следующем: тестирование на второй сертификационный уровень владения русским языком позволяет определить готовность к межэтническому взаимодействию; диагностика с помощью авторской анкеты позволяет выявить способность обучающихся к межэтническому взаимодействию в рамках международно-ориентированного вуза. Объектами контроля выступают межэтнические навыки иностранных обучающихся.

Была исследована полная структурная модель, включающая прямую и косвенную связь между независимой переменной (этноцентризм), посредническими переменными (межэтническое взаимодействие) и зависимой переменной (IBSC), а также значение всех путей, связывающих переменные, для ответа на исследовательские вопросы. Проанализирован коэффициент пути для определения взаимосвязи между экзогенными переменными и эндогенными переменными (табл.). Случайные пути можно оценивать с точки зрения значимости и силы, используя стандартизованный коэффициент пути, который находится в диапазоне от -1 до +1. Основываясь на  $\alpha 0,05$ , тестовая статистика, сгенерированная на выходе, должна быть больше  $\pm 1,96$ , чтобы указать, что нулевая гипотеза может быть отклонена. Отклонение нулевой гипотезы означает, что структурный коэффициент не равен нулю (Burne 2010).

**Таблица.** Свойства элементов измерения

Анкеты		Фактор
<i>Этноцентризм (CR = 0,912, AVE = 0,673, MSV = 0,157, ASV = 0,116)</i>		
1	Я не сотрудничаю с людьми из разных этнических групп	0,831
2	Я не доверяю людям из разных этнических групп	0,803
3	Мне не нравится общение с людьми из разных этнических групп	0,850
4	Я мало уважаю ценности других этнических групп	0,827
5	Я мало уважаю обычаи других этнических групп	0,791
<i>Межэтническое взаимодействие (CR = 0,898, AVE = 0,596, MSV = 0,323, ASV = 0,116)</i>		
1	У меня были содержательные и искренние (откровенные) личные беседы об этнических отношениях со сверстниками и друзьями разных этнических групп	0,718
2	У меня было положительное личное общение со сверстниками или друзьями разных этнических групп в университетском городке	0,804
3	У меня было дружеское личное общение со сверстниками или друзьями разных этнических групп в университетском городке	0,801
4	У меня были индивидуальные интеллектуальные дискуссии со сверстниками или друзьями разных этносов вне учебной группы	0,820
5	Я чувствовал себя защищенным во время личных контактов со сверстниками или друзьями разных этнических групп	0,737
6	Я учился или готовился к занятиям со студентами разных этнических групп посредством личных бесед	0,748

Анкеты	Фактор	
<i>Межэтнический мостик социального капитала</i> <sup>3</sup> ( $CR = 0,876$ , $AVE = 0,503$ , $MSV = 0,323$ , $ASV = 0,240$ )		
1	Есть сверстники и друзья разных этнических групп, чье мнение я ценю	0,620
2	Взаимодействие с людьми разных этнических групп в студенческом городке мотивирует меня интересоваться тем, о чем и как мыслят (думают) другие люди	0,727
3	В большинстве случаев я предпочитаю работать в полиэтнической группе при работе над курсовыми и другими проектами	0,704
4	Мне нравится работать в полиэтнической группе при подготовке домашнего задания	0,720
5	Те друзья из разных этнических групп, с которыми я часто общаюсь, оказывают большое влияние друг на друга	0,725
6	Мои сверстники из разных этнических групп и я помогаем друг другу при работе с небольшими академическими заданиями	0,753
7	Я рад проводить мероприятия со сверстниками и друзьями из других этнических групп из нашего студенческого городка	0,710

*Примечание. Модель Fit:  $\chi^2 (df) = 240,672 (129)$ ,  $\chi^2 / df = 1,866$ ,  $GFI = 0,928$ ,  $NFI = 0,936$ ,  $CFI = 0,969$ ,  $IFI = 0,969$ ,  $RMSEA = 0,50$ . Все факторные нагрузки составляют более 0,5, и они значительны.*

Исходя из результатов анкетирования, очевидно, что этноцентризм в значительной степени связан и оказывает значительное влияние на межэтническое взаимодействие, являясь связующим социальным капиталом среди студентов в международно-ориентированном российском вузе. Межэтническое взаимодействие опосредует отношения между этноцентризмом и межэтническим связующим социальным капиталом в многонациональных университетах России.

Основной целью данного исследования была проверка гипотетической структурной модели с этноцентризмом как независимой переменной, прогнозирующей межэтнический мостовой социальный капитал (IBSC). В то же время в данном исследовании рассматривается роль межэтнических взаимодействий как медиатора взаимоотношений этноцентризма и IBSC. Полученные результаты однозначно свидетельствуют о негативном и значительном влиянии этноцентризма на межэтническое сближение социального капитала студентов и его размывании среди различных этнических групп. Данный контекст предполагает, что если культура сосредоточена только на поглощении извне, но закрыта от мира во всем остальном и ничем не делится с ним, то, в конце концов, она отторгается им<sup>4</sup>.

Первый вывод заключается в том, что вопиющая неспособность развивать мостовые формы социального капитала между этническими общинами поддерживает представление о том, что этноцентризм является

барьером на пути успешного развития основных элементов социального капитала-доверия и взаимности. Этноцентричные установки в студенческой среде последовательно подрывали саму возможность сотрудничества, доверия и взаимодействия друг с другом, которые необходимы для социальной сплоченности. Этноцентрические студенты, как правило, считают, что их собственная культура является наилучшей, и их не интересует даже изучение ценностей и обычаев других этнических групп.

Чувства этноцентризма могут влиять и влияют на реакцию студентов в худшую сторону, приводя к ошибкам в принятии решений. Их искаженное восприятие других приводит к ошибкам и недружественному взаимодействию, основанному на чувствах и воображаемых «фактах», сформированных их собственными предубеждениями. Полученные результаты свидетельствуют о том, что этническая сегрегация по-прежнему является серьезной проблемой в российских университетах и что местные этнические группы по-прежнему сосредоточены на создании чувства «мы» и «нас», которое исключает какую-либо другую группу «их». Сосуществование может успешно протекать без особого взаимопонимания, но оно не является очень эффективной формой сосуществования, которая растрчивает значительный потенциал для продуктивного сотрудничества между этническими группами.

Результаты этого исследования позволяют сделать ряд практических выводов. Высшие учебные заведения должны и далее поощрять межкультурную деятельность в целях укрепления социальных отношений. Эта деятельность может способствовать межэтническому сближению, поскольку она способствует укреплению доверия путем установления контактов между весьма недоверчивыми группами. Университеты могут реализовать свой потенциал в области образования и повышения квалификации своих студентов, поощряя межэтническое взаимодействие между студентами различного происхождения. Это может быть достигнуто путем создания в любом университете общины с большим числом студентов, принадлежащих к различным этническим группам, которая поддерживает интеграцию и участие студентов.

Для расширения сотрудничества между различными этническими группами необходимо наладить регулярное, структурированное и постоянное межэтническое взаимодействие в дружественной обстановке. Университеты должны побуждать студентов к совместной социализации и построению отношений независимо от их этнических групп. Главная ответственность за поощрение более эффективной межэтнической интеграции на базе университетов лежит на правительстве. Все директивные органы, органы власти, Министерство высшего образования, государственные университеты, а также частные университеты должны быть сосредоточены на разработке многочисленных стратегий укрепления доверия и сотрудничества между людьми. Иными словами, этнические



вопросы должны решаться в интересах всех этнических групп при поощрении последовательных практических шагов по укреплению единства и интеграции этнических групп в России<sup>5</sup>.

Итак, наша диагностическая модель межэтнического взаимодействия ориентирована на поэтапное овладение русским языком в объёме второго сертификационного уровня на основе последовательной интеграции контактирующих образовательных культур внеурочной и урочной деятельности. Результаты анкетирования указывают на то, что необходимо сделать больше для улучшения ситуации и минимизации вероятности конфликта и негативного поведения. Выявленная закономерность свидетельствует о том, что студенты не имеют существенной этнической интеграции в университете, а изучаемый многонациональный университет в должной мере не стимулирует их к регулярному общению. Обучающиеся пренебрегают межэтническим общением и взаимодействием, либо оно неэффективно. Вероятно, в международно-ориентированном вузе можно побудить студентов к этнической интеграции, предоставляя различные возможности, но именно студенты не склонны делать это. Независимо от того, является ли эта гипотеза точной причиной недостаточного межэтнического взаимодействия социального капитала среди студентов, бесспорно, сама проблема существует.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Галева Л. И. Формирование культуры межнационального общения молодежи: методологический анализ // Вестник КазГУКИ. 2013. № 3. С. 83–87.

<sup>2</sup> *Nõmm Jelena*. Studying Ethnic Stereotypes in the University Classroom. Innovative Methods in Multicultural Education Compilation: Narva College of the University of Tartu. Printed at SATA OÜ, Narva. 186 p. P. 30.

<sup>3</sup> Социальные мосты — это капитал, который возникает в отношениях между посторонними друг другу людьми; он характеризуется межличностным доверием среди «чужих»

<sup>4</sup> Курбан Е. Н. Межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация: к определению аспектов / Е. Н. Курбан, М. В. Кривошлыкова // Социум и власть. 2013. № 1 (39). С. 97–101.

<sup>5</sup> Арутюнов С. А. Адаптивное значение культурного полиморфизма // Этнографическое обозрение. 1993. № 4. С. 53.

**Bragina M. A.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

#### DIAGNOSTIC COMPONENT OF THE MODEL OF INTERETHNIC INTERACTION IN THE PROCESS OF RFL TRAINING

The author argues that prevention of inter-ethnic conflict is possible using the convergence of different ethnic representations: in the training and education of tolerance, the expansion of the “normal” representations of different ethnic groups, the acceptance that others may have their own original ideas. The knowledge of the language alone does not guarantee understanding between people from different cultures, who often misinterpret the communicative intentions of foreign interlocutors, which prevents understanding and social harmony.

*Keywords:* Russian as a foreign language; interethnic interaction; socio-cultural adaptation; foreign students; multiethnic groups.

## **ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ РКИ**

Культурно обусловленные различия в общении носят не случайный, а системный характер и определяются типом культуры, структурой общества, его ценностями, влияющими на коммуникативное поведение и культурно-специфические коммуникативные стили. Межэтническое взаимодействие обеспечивает системный взгляд на общение, аккумулируя все актуальные данные из других областей, таких как история, культурология, социология, этнология, психология, литература и др., прокладывая путь для сознательного процесса обучения.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; модель межэтнического взаимодействия; инофоны; интергруппы; полиэтническое образование.

Межэтнические противоречия, разнообразия и расовые конфликты уменьшают социальные мосты. Межэтническое взаимодействие как медиатор может снизить негативное влияние этноцентризма на социальные мосты. Другими словами, когда люди разных культур работают вместе в организационном контексте, ожидается появление новой «культуры переговоров». Эффективное межэтническое взаимодействие играет жизненно важную роль в укреплении межэтнического капитала. Таким образом, очевидно, что этноцентризм является барьером для эффективной межкультурной коммуникации и адекватного межэтнического взаимодействия. Рост межэтнического взаимодействия может положительно влиять на межэтническое сближение социального капитала и в дальнейшем его увеличивать. Частое взаимодействие делает студентов ближе и помогает им сотрудничать друг с другом. Когда люди чувствуют себя в безопасности и привыкают доверять другим, это обеспечивает прочную основу, позволяющую им общаться с другими людьми вне их внутреннего круга и, в конечном счете, далеко за его пределами. Межкультурное взаимодействие играет эффективную роль в укреплении социального капитала и способствует созданию более благоприятных условий для межэтнического взаимодействия.

Межэтническое взаимодействие — это феномен, во многом определяющий не только собственно этнические процессы, но и активно связанный со всеми сферами жизнедеятельности: политикой, экономикой, социальными отношениями, культурой и т. д.

Межэтническое взаимодействие, по прибытии инофона в международно-ориентированный вуз в Россию, подразумевает в первую очередь адаптацию. Успешная адаптация иностранных студентов рассматривается современными исследователями как процесс вхождения, развития и формирования личности в образовательную среду российского вуза

во взаимодействии и сочетании информационно-функциональных и социокультурных условий; в результате происходит адаптация иностранных студентов к российской культуре и сосуществование в многонациональной среде российских вузов.

Акцентируя внимание на комплексном подходе к образовательному процессу и системно-деятельностном подходе к изучению РКИ, можно сделать вывод о том, что сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности помогает эффективно организовать воспитание культуры межэтнического взаимодействия.

Курс РКИ как сочетание аудиторной и внеаудиторной деятельности обеспечивает изучение материала не только в учебнике, но и в «живом» и неакадемическом общении. Внеурочная деятельность является логическим завершением занятия, которая основана на изучении российской культуры (посещение праздничных мероприятий, театров и музеев, университетского кино, городских библиотек и др.). В то же время, постоянная ориентация на культуру родной страны и стран своих одногруппников и на диалог, что побуждает студентов к обмену информацией друг с другом и максимальному использованию поликультурных знаний в процессе общения.

Прежде чем обратиться к специфике «межэтнического взаимодействия», следует отметить существенное воздействие на данный феномен этнических стереотипов. Этнические стереотипы являются неотъемлемой частью культурного самосознания личности и социальной группы. Все исследователи этого психологического феномена сходятся во мнении, что полностью избежать влияния стереотипов на индивидуальное сознание и восприятие ими другой культуры в процессе межэтнического взаимодействия невозможно. Этнические стереотипы выполняют в культуре ряд важных функций. Во-первых, они облегчают понимание мира, выступают категориями, структурирующими мировоззрение человека. Во-вторых, этнические стереотипы способствуют сохранению позитивной групповой идентичности, то есть обеспечивают долготеление культуры и ее воспроизводство в следующих поколениях<sup>1</sup>.

В качестве форм организации предлагается проведение аудиторных занятий и внеаудиторных мероприятий, направленных на формирование основ межэтнического взаимодействия. Технологией реализации выступает совокупность элементов активных и игровых технологий. Наибольшую эффективность показали следующие формы, методы и приёмы обучения: коммуникативно-адаптационный тренинг совместно со студентами старших курсов, уроки-праздники, проведение конференц-недели, применение технологии развития критического мышления через чтение и письмо, применение технологии обучения через дискуссию, дидактические и ролевые игры и др.

Рассматривая составную часть успешного межэтнического взаимодействия, принципы культуры фокусируются на источниках культурных

ценностей и соответствующих фактах: русской культуре, национальной культуре (родной культуре, религиозной принадлежности и др.) и универсальных нормах и правилах. Интеграция этих источников в образовательный процесс раскрывает более полную картину культуры межкультурных отношений.

Коммуникация в целом и межэтническое взаимодействие в частности органично связаны с прагматикой. Чтобы понять, «что подразумевается под тем, что сказано», нам нужно знать контекст, поскольку он помогает придавать значение словам. Ученые различают различные типы контекста: фактический ситуационный контекст и предшествующий контекст. Как отмечает И. Кечекес, «предшествующий контекст основан на нашем предыдущем опыте, поэтому он развивается через регулярность повторяющихся и подобных ситуаций, которые мы склонны идентифицировать с данными контекстами»<sup>2</sup>. Он отмечает, что через взаимодействие предшествующего контекста и фактического ситуационного контекста переплетаются индивидуальные и социальные факторы коммуникации.

Говоря о воспитании культуры межэтнического взаимодействия, М. М. Гасанов, У. А. Омарова также подчеркивают, что культура межнационального общения зависит от общей коммуникативной культуры студентов и их способности ставить человеческие ценности выше национальных<sup>3</sup>.

Культура межэтнического взаимодействия также связана с понятием культуры личности, подтверждая вывод о том, что в педагогической науке личность рассматривается с точки зрения ее социального развития и построения социальных сетей, что, в свою очередь, является основой формирования культуры межнациональных отношений<sup>4</sup>.

Таким образом, культура межнациональных отношений характеризуется исследователями как «высокая степень этнических, нравственных, экономических и иных отношений разных национальностей»<sup>5</sup>, «система отношений между различными этническими группами»<sup>6</sup>. По словам Ю. В. Арутюняна, культура межэтнического взаимодействия определяет историческую, политическую, экономическую и культурную тенденции<sup>7</sup>.

А. М. Булынин и А. Д. Брагина отмечают, что факторы культуры межэтнического взаимодействия важны при решении образовательных задач<sup>8</sup>. Исследователи выделяют фон, социокультурную среду, систему образования, личностную активность как наиболее существенные из них.

Успех социокультурной и академической адаптации иностранных студентов зависит не только от личных качеств, но и от образовательной модели довузовской подготовки и образовательного пространства международно-ориентированного вуза в целом.

Полагаем, эффективными методами формирования культуры межэтнического взаимодействия можно назвать:

- совместную проектную деятельность;
- решение проблем;
- обратную связь через интенсивное социальное взаимодействие (взаимодействие с внешним миром);
- тематические исследования (анализ ситуаций);
- исследование ролевых моделей (моделирование);
- представление докладов;
- позитивное отношение к ошибкам и т. д.

При проведении практической диагностики межэтнического взаимодействия целесообразно обращаться к структурной диагностической модели, которая позволяет совершенствовать формы контроля обозначенной проблематики. Наша диагностическая модель межэтнического взаимодействия ориентирована на поэтапное овладение русским языком в объёме второго сертификационного уровня на основе последовательной интеграции контактирующих образовательных культур внеурочной и урочной деятельности (рис.).

Такие мероприятия не только знакомят студентов с особенностями другой страны, но и приводят к восприятию и отражению личностных и национальных ценностей и взаимоотношений людей, передают атмосферу дружбы народов, объясняют и раскрывают самобытность национальных культур. Как правило, последующее сравнение в традициях разных стран имеет много точек соприкосновения.

Поликультурная компетентность вряд ли может быть сформирована в традиционном образовании с его предметно-ориентированной учебной программой. Она развивается через системную интеграцию в образовательный процесс, являясь его неотъемлемой частью. Это не спонтанный и не естественный процесс. Это не развитие («формирование») качества в рамках определенной социальной нормы, шаблона или требования в организованном и управляемом образовательном процессе. Компетенции формируются («накапливаются», по В. И. Байденко)<sup>9</sup> посредством образовательной деятельности и специальных методов, а также автономного обучения.

Воспитание культуры межнациональных отношений целесообразно начинать с первых уроков РКИ. Такой подход учит студентов не только производить информацию, но и получать ее от других. Безусловно, ситуация осложняется языковым барьером, однако его постепенное преодоление не гарантирует эффективности общения между студентами. Поэтому занятия по РКИ дополняются материалами, посвященными различным международным праздникам: Всемирному дню поздравлений (например, слова «здравствуй», «привет» на разных языках, приветственные жесты), Дню родного языка (переводы стихотворений А. С. Пушкина на мировые языки), фестивалю «Мы говорим и поем по-русски» и т. п.

Таким образом, мы рассматриваем культуру межэтнических отношений иностранных студентов как интегративное личностное образование,

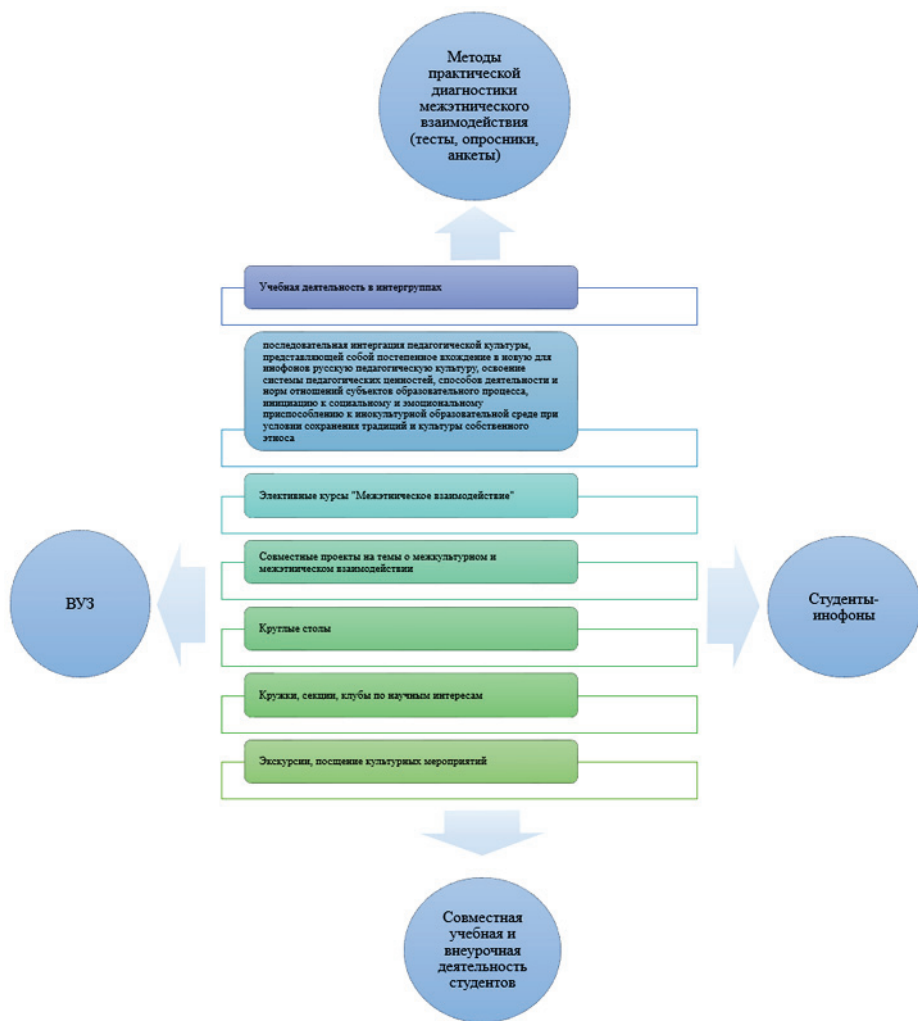


Рис. Диагностическая модель межэтнического взаимодействия

регулирующее взаимодействие и отношения между различными национальностями в процессе обучения в Университете. Культура межэтнического взаимодействия включает в себя знание особенностей, традиций и обычаев других культур и национальностей, уважение и доброжелательное отношение к представителям других национальностей, неконфронтационное поведение и умение общаться на международном уровне, признание равенства наций, стремление к развитию общечеловеческих моральных ценностей, умение нести личную ответственность за свои поступки и поведение. В совокупности эти элементы помогают обеспечить

эффективную коммуникацию и взаимодействие с представителями других национальностей, сохраняя при этом их потребности и интересы.

Адекватное налаживание межэтнического взаимодействия происходит при обучении и воспитании толерантности; расширении области «нормальных» представлений разных этносов; принятия того, что другие могут иметь свои оригинальные представления.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Nõmm Jelena. Studying Ethnic Stereotypes in the University Classroom. Innovative Methods in Multicultural Education Compilation: Narva College of the University of Tartu. Printed at SATA OÜ, Narva. 186 p. P. 30.*

<sup>2</sup> *Kecskes Istvan. 2014. Intercultural Pragmatics. Oxford: Oxford University Press. P. 215.*

<sup>3</sup> *Гасанов М. М. Концепция воспитания культуры межнациональных отношений в системе непрерывного образования Республики Дагестан / М. М. Гасанов, У. А. Омарова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2003. Вып. 2. С. 40–44. С. 43.*

<sup>4</sup> *Каюмова Л. А. Формирование культуры межнациональных отношений у подростков средствами хореографического искусства: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Каюмова Лейсан Амировна; [Место защиты: Казан. гос. ун-т культуры и искусств]. Казань, 2010. 282 с. С. 71.*

<sup>5</sup> *Маркова Н. Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Маркова Надежда Григорьевна; [Место защиты: Татар. гос. гуманитар. — пед. ун-т]. Казань, 2010. 40 с. С. 20.*

<sup>6</sup> *Сапрыкин В. П. Просветительская деятельность национально-культурных объединений как средство формирования культуры межнациональных отношений: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Сапрыкин Василий Павлович; [Место защиты: Санкт-Петербург. ин-т культуры]. Санкт-Петербург, 1992. 18 с. С. 7.*

<sup>7</sup> *Арутюнян Ю. В. Трансформация постсоветских наций: По материалам этносоциол. исслед. / Рос. акад. наук. Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. М.: Наука, 2003. 205 с.*

<sup>8</sup> *Булынин А. М. Развитие культуры межнациональных отношений как ценностный аспект педагогической действительности / А. М. Булынин, А. Д. Брагина // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2010. № 11.*

<sup>9</sup> *Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.*

**Bulgarova B. A.**

*Peoples' Friendship University of Russia, Russia*

#### DIAGNOSTIC MODEL OF INTERETHNIC INTERACTION AT RFL LESSONS

The author argues that cultural differences in communication are not accidental, but systemic and are determined by the type of culture, the structure of society, its values that affect communicative behavior and cultural-specific communicative styles. Interethnic interaction provides a systematic view of communication, accumulating all relevant data from other areas, such as history, cultural studies, sociology, ethnology, psychology, literature, etc., paving the way for a conscious learning process.

*Keywords:* Russian as a foreign language; model of interethnic interaction; foreign students; multiethnic groups; polyethnic educational.



## **РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ**

Статья посвящена проблеме развития детской билингвальной речи в условиях поликультурного общения. В работе на материале дневниковых, голосовых и видеозаписей дается описание и анализ раннего речевого развития детей-двойняшек в возрасте 3 лет. На основании анализа и наблюдения за детской речью и их поведением выявлены некоторые методические рекомендации по исправлению интерферем, а также постепенному включению дополнительных языков в раннем возрасте.

*Ключевые слова:* онтобилингвология; инпут; речевой онтогенез; интерференция.

Кардинальные изменения в геополитической картине повлекли как негативные, так и позитивные последствия, одной из форм которых стали свободная или вынужденная миграция. Все это не могло так или иначе сказаться на контактирующих языках и культурах мира, что и оправдывает возрастание би- и полилингвизма, а также мультикультурализма. Явление языковых и культурных контактов на современном этапе рассматривается на стыке гуманитарных наук. На фоне вышеуказанных контактов в целом интересно пронаблюдать, как зарождается и развивается речь детей на двух и более языках в разных культурных пространствах.

Исследование особенностей развития речевого онтогенеза, раннего билингвизма, речевого поведения детей проводились многими лингвистами на материале речи собственных детей еще в начале прошлого столетия.

На современном этапе развития лингвистики на стыке билингвологии и онтолингвистики сформировалось новое направление, именуемое онтобилингвология. По справедливому замечанию О. Б. Истоминой, «онтобилингвология — это принятие в качестве основополагающего критерия соединения двух признаков дискурса: число компонентов (два и более языка образуют двуязычный дискурс) и возрастной контингент носителя языков (детская речь как инструмент первичной социализации)»<sup>1</sup>.

Г. Н. Чиршева в своих работах освещает историю детского билингвизма, особенности взаимодействия двух языков в речи детей, формированию детского билингвизма в семье. Так же, что немаловажно, четко определяет объект, предмет и цель онтобилингвологии. Так, «объектом онтобилингвологии является речь двуязычного ребенка и коммуникантов, которые общаются с ним. Предмет онтобилингвологии — типы детского двуязычия, принципы и условия его формирования и развития, формы взаимодействия языков в билингвальной речи ребенка и их спе-

цифика в зависимости от социо- и психолингвистических характеристик индивида. Цель онтобилингвологии — изучить взаимозависимость всех указанных проблем на материале конкретных комбинаций языков при их одновременном или последовательном усвоении в детском возрасте»<sup>2</sup>.

Так, в рамках данной статьи на материале дневниковых, голосовых и видеозаписей попробуем описать и дать анализ раннему речевому развитию детей в возрасте 3 лет.

Краткая характеристика. Дети двойняшки. Мальчик — Миклош Нартай (Далее — МН), девочка — Аарика Амалиа (Далее — АА). Запись велась с рождения мамой, автором данной статьи. Дети воспитываются в биэтнической, двуязычной семье по принципу «один родитель — один язык». Живут на две страны: Венгрия и Казахстан. Говорят на русском и венгерском языках. Посещали ясли на венгерском языке до 2 лет 10 месяцев в Венгрии, посещают русский детский сад с 3 лет с изучением английского и казахского языков в Казахстане.

Наблюдая за развитием речи детей-двойняшек в данный момент, сложно предсказать, какой язык будет роднее. Определенно точно можно сказать, что язык матери закладывается как основа, а язык окружающей среды имеет огромное влияние как на развитие речи, так и на развитие культуры в целом. Речь детей, как нам представляется, развивается параллельно с некоторым опережением то в одном, то в другом языке в зависимости от того, насколько они погружены в среду.

Так, дети начали говорить в возрасте 1 года 6 месяцев. Инпут был одноканальный от матери, а также от просмотра 30 минут в день мультипликационных фильмов на русском языке. Толчок в развитии русской речи дали их двоюродные сестры и братья в возрасте от 0 до 6 лет, которые приехали на все лето. В процессе игры, живого общения и подражания им МН и АА усвоили порядка 100 слов к 1 году и 9 месяцам в условиях идиллии сельской жизни. Диалог между ними был исключительно на русском языке.

К этому моменту МН и АА по-венгерски знали только *autó* ‘машина’, *gyerek* ‘дети’ и *Kata néni elment* ‘тетя Катя ушла’. Хотя ясли-сад на венгерском языке посещали с 1 года 3 месяцев. По словам воспитателей, МН и АА не говорили ни слова, но понимали просьбы. Закончилось лето, семья переезжает в мегаполис Будапешт. МН и АА начинают ходить в столичный ясли-сад с 1 года 11 месяцев до 2 лет 11 месяцев. Возможно от полученных новых впечатлений и импульсов от нового места жительства, яслей, воспитателей и детей МН и АА начинают активно осваивать венгерский язык. Русский язык уходит на второй план, общение друг с другом происходит на венгерском языке. Хотя продолжают чтение сказок и просмотр советских мультфильмов на русском языке.

На данном этапе незнание слов на венгерском языке приводит к включению слов русского языка, например:

*Gyere ugrajunk. én is akorok ugralni. Apa, kérem molokót, sokót. 'Папа, дай молоко, сок'. Apa, szereted jablokót, vignogradót? 'Папа, ты любишь яблоко, виноград'.*

При этом сохраняются окончания винительного падежа и соблюдается закон гармонии в венгерском языке. Тогда как в русской речи, при восполнении лакуны венгерским словом, дети добавляют окончание русского винительного падежа:

*Мне жарко, сними kabatku 'куртку'. Apa, saхór van? 'Папа, есть сахар?' (МН).*

Следовало сказать *sukor*, в процессе спонтанной речи русское сахар преобразует в *сахóр*, на венгерский лад. *Hol van zeуok? 'Где звук?' Прозносит протяжно с призвуком [о]. Hol van ráботád? 'Где твоя работа?' —ád* окончание притяжательного местоимения.

В свою очередь, и в русской речи детей в процессе спонтанной речи всплывают слова из венгерского языка. Например:

*Надо писать на papire 'бумаге'. Нельзя на стене рисовать zsirkreтом 'восковые карандаши' (МН). Где kestyűт 'мои перчатки'? (АА).*

Основа слова произносится на венгерском, а грамматическое оформление на русском языке.

Речь на русском языке, учитывая возрастные особенности, была рафинирована, правильна, так как инпут был контролируемым до тех пор, пока семья не переехала в Казахстан. Здесь дети начинают ходить в детский сад с изучением английского и казахского языков. МН и АА попадают в русскоязычную среду. Русская речь доминирует, а на второй план уходит венгерская речь. Лексикон пополняется эмоционально окрашенными словами разговорной речи, появляются новые оттенки интонации, даже обсценизмы. Приведем примеры высказываний.

*Нартай, смотри какая машина? (АА) — Где? (МН) — Ну вон там впереди. — Че не видишь что ли? (АА) — Ну и? Не стыдно тебе (АА) — Убери, мне здесь жестковато че то. Ну че там мам, готово?(АА) — Нартай, ты ж... па! — Аарика, что такое ж...па? — Ну, когда плохие дети плачут, это значит ж...па (АА).*

Проявления интерференции на лексическом и морфологическом уровне, корректируется ненавязчиво, как в первом случае в примере ниже. Иначе может вызвать протест и «неправильное» слово может закрепиться как норма, как во втором случае.

*1 случай: — Мама, дай мне, пожалуйста, посмотреть kéreket на телефоне (АА)*

*— Ты хотела посмотреть фотографии в телефоне? Пожалуйста. Смотри, на этой фотографии ты. А кто здесь на фотографии? Смотри, какая фотография яркая и красивая. Мама.*

В ответе несколько раз прозвучало слово фотография и его производное, что акцентирует внимание и закрепляет слово в речи.

2 случай: — Мама, я хочу палачинту (МН). — Палачинта — это по-венгерски, а по-русски — блины. Скажи: мама, дай, пожалуйста, блины. — Нет, палачинту. Тетя Эли готовила палачинту. — Нартай, Айман тате готовила блины сегодня. — Нет, она тоже готовила палачинту.

Сюда же отнесем такие слова, заимствованные и закрепленные в русском языке в детском лексиконе, как *játszótér* в значении ‘игровая площадка’, *maci* — ‘медвежонок’, *unikorn* — ‘единорог’, *gumicsizma* — ‘резиновые сапоги’, *katonák* — ‘солдаты’.

В начале речевого развития был короткий момент, когда дети, услышав слово на каком-либо языке первый раз, думали, что оно имеет единственную форму выражения, отрицая другую в другом языке. Например:

— Аарика, это цветок. — Нет, *virág* (1 год, 11 мес.). — Нартай, вот трубочка. — Нет, *szívószál* (2 года 6 мес.)

Несмотря на русскоязычное окружение, дети все же допускают ошибки и в силу своих возрастных особенностей строят собственные модели образования форм слов в процессе когнитивной деятельности. Так, глаголы прошедшего времени образуют от основы повелительного наклонения и прибавления суффикса –л–. Приведем некоторые примеры:

— Аарика, позови Нартая, пожалуйста. — Я уже позовила. — Я уже spoila про зайчика-попрыгайчика. — Я нажмила на эту кнопку. (АА)  
— Где мои карандаши? Вот они! Я их спасил. — Нартай, поцелуй папу. — Я уже поцеловил. — Я сильно уколол Аарику. (МН)

Часто в речи МН и АА допускают путаницу в роде, говоря друг о друге. Например:

— Аарика, ты налил водú? (МН) Нартай укусила меня. (АА).

Не употребляют форму среднего рода. *Солнце ушел. Чудовище или привидение страшный*. Подобные ошибки допускаются детьми с русско-казахским билингвизмом. Возможно, это объясняется тем, что в казахском, так же как и в венгерском языке, нет категории рода, а может, влияет нечастое употребление слов среднего рода, в частности, в речи мамы.

Падежно-предложная система в речи детей МН и АА к 3 году 2 месяцам жизни сформировалась не в полной мере. Имеются ошибки в речи, например:

У тебя больше нет карточков (МН). Я готовлю пирожок мамы (вместо маме АА). Зачем ты намазалась крем? (АА).

На данном этапе жизни дети начали строить сложные предложения, типа:

Аарика, почему ты не здороваешься? — Я не здоровалась, потому что она не дружила со мной. У него есть такая слушалка и он лечит шею и животик (АА).  
Нартай, не надо сорить в машине. Кто будет убирать? — Я буду убирать машину, потому что у меня есть чистилка вот такая. Ууу, вот он не слушался маму, теперь смотри все измащкал (измазал + запачкал) в краске! (МН).

Предложения, как видно из примеров, не обходятся без лингвокреативных слов.

По словам венгерских родственников (отца и тети, логопеда по специальности), дети совершают идентичные ошибки и в венгерском языке, как несовершенное знание падежных окончаний, словотворчество, русское интонирование, неверное использование суффиксов. Так, в силу своих возрастных особенностей, на сегодняшний день дети говорят на двух языках попеременно, переключая коды, в зависимости от окружения. Конечно, рано прогнозировать, насколько долго продлится их эквилингвизм.

Теперь относительно английского и казахского языков, которые изучаются в детском саду, согласно культурному плану Республики Казахстан «Триединство языков». Английский язык восполняется просмотром мультипликационных фильмов, а также — это язык общения родителей между собой, своего рода секретный язык. На данный момент АА и МН знают цвета, счет, приветствие и прощание, детские песенки, могут представить себя, названия некоторых животных на английском языке. Прохожие в Будапеште обращаются к ним на английском языке. Они могут поприветствовать, поблагодарить и попрощаться, этим и ограничивается их дискурс.

Казахский язык они начали слушать от бабушки и дедушки. Когда пыталась говорить с ними мама на казахском языке вне языковой среды, дети категорически протестовали и закрывали ладошками рот у мамы или уши у себя. Переехав в Казахстан, мы начали приветствовать, прощаться, благодарить, представляться и говорить, чьи они дети исключительно на казахском языке с водителями такси, продавцами в магазине, с медсестрой в садике, консьержками, дворниками, уборщицами в доме. Вопрос: Чей ты ребенок? входит в обязательный минимум этикетных выражений казахской культуры, обращенных к детям.

Произносят звуки казахского языка без акцента в отличие от английского. Улавливают тюркизмы. Приведем пример:

*Нартай, са алымды жулма. Не дергай бороду (дедушка). У тебя тоже сакал, как у папы. Сакал по-казахски — то же по-венгерски: сакал. Аарика, енді не жейсін? Не керек? Алма? (Бабушка) — Ну что ты хочешь? Что нужно? Яблоко? Ответ: igen, alma kerek. По-казахски также звучит Алма керек. — Нужно яблоко.*

Славянизмы в венгерском языке типа *málna* ‘малина’, *cseresznye* ‘вишня’, *szilva* ‘слива’, действуя путем наименьшего сопротивления, употребляют по-русски. Например, говорят:

*Itt van málna, cseresznye, szilva.*

Наблюдения за детской речью и их поведением позволили нам выявить некоторые методические рекомендации по исправлению интерферем: ненавязчивое исправление путем переспроса, повтора и исполь-

зования в других вопросах слова, на котором воспроизводится речь. Постепенное включение дополнительного языка без травм и протеста, как нам представляется, возможно при живом общении с респондентами, и немаловажную роль играет дозированный совместный просмотр мультипликационных фильмов с комментированием, а также совместное рисование или лепка героев.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Истомина О. Б.* Онтобилингвология: социально-философский аспект // Европейский журнал социальных наук. 2011. № 5. С. 59 [Рига, Москва] URL: <http://mii-info.ru/data/documents/=D0=95=D0=96=D0=A1=D0=9D=202011-5.pdf#page=60> (дата обращения: 03.11.2018).

<sup>2</sup> *Чиршева Г. Н.* Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / гл. ред. А. В. Голубева. СПб.: Златоуст, 2015. 488 с.; *Чиршева Г. Н.* Основы онтобилингвологии: русско-английский материал: дис. ... д-ра филол. наук / Санкт-Петербургский государственный университет. СПб., 2000. С. 6.

**Bukharbayeva K. N.**

*Satpayev Kazakh National Research Technical University, Kazakhstan*

#### **THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SPEECH IN A MULTICULTURAL COMMUNICATION ENVIRONMENT**

The article is devoted to the problem of the development of children's bilingual speech in the context of multicultural communication. The work is based on diary notes, voice and video recordings and describes analyses of the early speech development of 3-year old twin children. Following by analysis and observation of children's speech and their behavior in multicultural environment a substantial correcting interference is identified. The author gives relevant methodological recommendations on the subject and highlights gradual inclusion of additional languages at an early age.

*Keywords:* ontobilingualism; input; speech ontogenesis; interference.

## ОБЩЕНИЕ БЕЗ СЛОВ — ВОЗРАСТАЮЩИЙ ТРЕНД В ВИРТУАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ

Данная статья посвящается актуальному феномену — эмоджи. В статье описываются знаки-эмоджи как возрастающий тренд в виртуальном общении по всему миру и как средство осуществления межкультурной коммуникации. Основное внимание акцентируется на их роли в общении в виртуальном мире. Делается попытка выявить причины и особенности их употребления и популяризации, а также их влияния на общение в интернет-пространстве и эмоциональное состояние человека.

*Ключевые слова:* эмоджи; невербальное средство общения; виртуальное общение; межкультурная коммуникация.

В результате быстро меняющихся технологий и общественных вкусов постоянно ощущается потребность в новых коммуникативных средствах. Развитие новых средств выражения способствовало эволюции языка, в том числе не только вербального, но и невербального. В настоящее время (по сравнению с периодом, допустим, 25–30 лет назад) мы находимся в постоянном контакте со своими знакомыми: такая связь стала возможной благодаря интернету и связанным с интернетом технологиям и приложениям. Действительно, интернет-технологии играют сегодня все более возрастающую роль во всех аспектах человеческой жизни.

Правильно было бы сказать, что без интернета жизнь представить чрезвычайно трудно. Колоссальному изменению подверглись образ нашей жизни, процесс мышления, культура поведения и даже этикет коммуникации. Многие из нас слишком много времени проводят в интернет-пространстве по разным поводам. Отмечено, что сегодня общение чаще всего совершается в виртуальном мире непрямым контактом. Благодаря таким технологиям и приложениям как e-мэйл, ватсап, твиттер, инстаграмм, Facebook, Вконтакте и другие социальные сети, человек может одновременно связаться с разными людьми в любом конце планеты, в любое время и поделиться мнениями со всеми без каких-либо географических барьеров.

Этикет общения в эпоху обмена мгновенными сообщениями представляет особый лингвистический интерес. Общение в виртуальном мире без прямого реального контакта стало актуальным вопросом и привлекло внимание многих исследователей во всём мире (Е. Б. Китова, И. Ю. Черепанова, И. В. Михалец, М. Данеси, Д. Кристал и другие). Полностью согласны с мнением И. В. Михалец, что «виртуальное общение между людьми стало неотъемлемой частью повседневной жизни»<sup>1</sup>. Характерна для виртуального общения в наше время тенденция к упо-



треблению невербальных средств выражения, которая делает общение более выразительным, эффективным, привлекательным и интересным. Можно с уверенностью сказать, что в числе невербальных средств наибольшую популярность по всему миру имеют эмоджи. Употребление эмоджи составляет новый тренд в виртуальном общении и активно влияет на выразительность языка общения. Эмоджи способны успешно осуществить межкультурную коммуникацию. В данной статье эмоджи рассматриваются как возрастающий тренд в виртуальном общении. В основном нас интересует, какую роль играют эмоджи при общении в виртуальном мире, причины и особенности их употребления и популяризации, а также их влияние на общение в интернет-пространстве и эмоциональное состояние человека.

Для изучения названного тренда и понимания специфики их употребления и распространения был проведен опрос. Участниками опроса были респонденты разного возраста (от 18 до 60 лет) из Индии и России. Важно отметить, что общение в виртуальном мире в значительной мере заменяет живое общение, так как «виртуальное общение раскрепощает людей, ведь можно расслабиться и не вступать в живое общение»<sup>2</sup>. Аналогичное мнение о распространении виртуального общения выражает И. А. Стернин. Он пишет, что в наше время «наблюдается тенденция к сокращению общения с людьми за счёт увеличения “общения” со средствами массовой коммуникации (ТВ, интернет, кино, видео, газеты)»<sup>3</sup>.

Выражение чувств и эмоций свойственно к живому общению. Однако для эффективного выражения чувств и эмоций в интернет-пространстве требуются иные средства общения. Интернет-язык обогащается разными способами, но особенно быстрым темпом повышается выразительность благодаря невербальным средствам, среди которых широкое распространение получили эмоджи.

Эмоджи — это невербальные знаковые символы. Их можно определять как своеобразный графический язык эмоций, используемый при общении в случае непрямого контакта. На вебсайте Unicode Consortium, даётся следующее определение эмоджи, «emoji are “picture character” originally associated with cellular telephone usage in Japan. But now popular worldwide. These are pictographs-images of things such as faces, weather, vehicles and buildings, food and drink, animals and plants -or icons that represent emotions, feelings or activities»<sup>4</sup>. Широкое распространение эмоджи привело к так называемой революции в коммуникацию. Эмоджи «взяли штурмом» общение в виртуальном пространстве по всему миру. Бесспорно, доминируют эмоджи в коротких сообщениях. Люди всех возрастов употребляют их в текстовых сообщениях универсально, иногда полностью заменяя слова, поскольку не понять их в сообщениях трудно. Благодаря всемирному признанию и универсальному употреблению некоторые исследователи даже называют эмоджи «универсальным языком общения»<sup>5</sup>.

Эмоджи служат основными средствами выражения чувств и эмоций в виртуальном мире. Слово *эмоджи* имеет японское происхождение (э - 'картина', мо-джи — 'написание, письменный символ'). Первые эмоджи были созданы в 1999 году японским дизайнером Сигэтакой Куритой. Эмоджи можно употреблять в разных ситуациях. Нужно отметить, что они больше всего употребляются в неформальных сообщениях. Они вошли в коммуникацию после их включения в оперативную систему IOS американской компании Apple. Эмоджи способны заменять слова и словосочетания в виртуальных сообщениях. Они в основном используются как коммуникативное средство для повышения выразительности сообщения. В настоящее время эмоджи сильно влияют на межкультурную коммуникацию в разных обществах. Эмоджи поддерживают общение на любом языке и, конечно, «они не убивают язык, а скорее, расширяют его, позволяя нам выразить наше настроение или тон»<sup>6</sup>. Люди используют эмоджи, чтобы делать сообщение более экспрессивным и привлекательным. Интересно отметить, что эмоджи как визуальный язык иногда сравниваются с иероглифами. Называя их «иероглифами XXI века»<sup>7</sup>, Марнус Свон пишет, что «древние люди пользовались идеограммами и пиктограммами, которые позже превратились в буквы. С появлением эмоджи мы, похоже, возвращаемся к передаче текста через изображения»<sup>8</sup>.

Потребность в эффективном выражении разных эмоций и действия привела к постоянному обновлению состава эмоджи, поэтому к основному составу постоянно добавляются новые и разнообразные эмоджи. В настоящее время перечисляются более 2700 эмоджи<sup>9</sup> и выделяются на следующие группы (табл.)<sup>10</sup>.

Таблица. Эмоджи.

название групп	примеры эмоджи
смайлики и эмотиконы	
люди и тело человека	
активность	
животные и природа	
еда и напитки	
путешествия и местности	
предметы	
символы	
флаги	
оттенки кожи	

Употребление эмоджи кардинально влияет на этикет общения и обеспечивает эффективное выражение эмоций и чувств, подобное общению, происходящее при прямом контакте. К основным причинам популяризации эмоджи относится возможность сократить сообщение, сохраняя смысл; упростить понимание; сделать сообщения более привлекательным и интересным, сэкономить место и время для написания и чтения сообщения. Благодаря тому, что не трудно осваивать эмоджи и понимать их значение, они получили всемирное признание. Сегодня «наверное, пока еще нельзя рассуждать о том, что с их помощью можно полноценно переписываться, но одно ясно, что также невозможно представить общение вообще без эмоджи»<sup>11</sup>. Их добавляют к сообщениям с целью увеличить эмоциональность и выразительность высказывания. Эмоджи дают также возможность выражать другую информацию — пол человека, оттенок кожи, вероисповедание, личные предпочтения и т. п. В сообщениях они могут выполнять разные функции: например, акцентировать содержание высказывания и уточнять смысл текстового сообщения, эффективно выражать разные эмоции и настроение.

Следует сказать, что эмоджи как визуальный язык имеют свою систему использования, подобную языковой системе. Они могут передать определённое значение, выражать определённую эмоцию, иметь положительную или отрицательную коннотацию. Некоторые эмоджи могут быть даже многозначными. Эмоджи могут выражать такие эмоции, как выражение радости, веселья, позитивное настроение, поздравление и т. п., например:



Эмоджи также могут выражать грусть, тоску, недовольствие, непонимание, раздражение, шок и негативное настроение, например:



Эмоджи также могут выражать физическое состояние человека 🤔, 🤩. Эмоджи могут выражать согласие, подтверждение — 👍, 👉, надежду на удачу 🤞, благодарность 🙏 и гендерное различие 🧑, 🧒, религиозные символы 🏠, 📺, 🏪 и многие другие эмоции, действия и предметы из жизни человека.

С точки зрения построения высказывания, они могут иногда заменять слова, иногда часть высказывания или целые высказывания. Быстрым темпом развивается система гибридного написания в виртуальном общении, когда эмоджи вкладываются/вводятся в высказывания. Эмоджи в определенных коммуникативных ситуациях могут заменять существительные в роли подлежащего и дополнения; глаголы, фиксируя определённое действие; наречия, междометия и т. п. Вполне понятно в следующих примерах о чем идёт речь:

- |   |  |
|---|--|
| <p><b>А.</b><br/> — 🍵?<br/> — 👍<br/> <b>В.</b><br/> — Спасибо за 🌈🎁<br/> — 😊❤️👄</p> | <p><b>Б.</b><br/> — Как дела?<br/> — 🤔</p> |
|---|--|

В заключении отметим, что употребление эмоджи является ярким индикатором современной культуры общения. Это язык будущего, который имеет способность к эффективной и успешной коммуникации в виртуальном общении. К числу достоинств эмоджи относится, как пишет С. А. Хаками, «emoji have many advantages, such as reducing slang words in digital communications, enabling emotional expression»<sup>12</sup>. Этот универсальный язык постоянно развивается и его состав быстро пополняется новыми эмоджи. С их помощью эффективно осуществляется межкультурная коммуникация. Эмоджи могут оказывать такое же эмоциональное воздействие на человека, произвести такое же впечатление как слова при живом общении в реальном мире. К употреблению эмоджи большинство людей относится положительно. В этом и заключается популяризация их употребления. Они активно используются людьми обоих полов, но многими ощущается, что эмоджи больше встречаются в сообщениях женщин. Они особенно распространены в сообщениях молодых. Эмоджи универсально употребляются, но могут и быть различия в употреблении и понимании разных эмоджи в разных обществах. Наблюдается, что в русском обществе часто употребляются эмоджи кошки (🐱🐾), в то время в Индии больше употребляются эмоджи ладоши в молитве (🙏) и лица, передающие разные эмоции (😄😌😍😘 и другие). Однако знак руки, выражающей разные жесты (👉👊); лица, означающего «воздушный поцелуй» (😘), цветов (🌈), сердца (❤️) наблюдается в употреблении и в России, и в Индии. Некоторые эмоджи могут иметь разные оттенки значения и культурно-специфическую коннотацию. Можно сказать, что состав эмоджи продолжится обновляться, и, вероятно, следующий этап естественного их развития — эмоджи в GIF формате. Они, будучи проявлением современных технологий, несомненно, адекватно отвечают на потребность в выражении чувств, эмоций и настроений.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Михалец И. В., Волчкова А. Д., Филиппова Е. Д. Виртуальное общение как новый вид общения в современном мире // Психология в России и за рубежом: материалы III Междунар. науч. конф. СПб.: Свое издательство, 2016. С. 23

<sup>2</sup> Там же. С. 24.

<sup>3</sup> Стернин И. А. Основы речевого воздействия. Учебное издание. Воронеж: Истоки, 2012. С. 30.

<sup>4</sup> Unicode Consortium [Электронный ресурс] // FAQ: [сайт]. URL: [http://www.unicode.org/faq/emoji\\_dingbats.html](http://www.unicode.org/faq/emoji_dingbats.html) (дата обращения: 18.01.2019).

<sup>5</sup> Xuan Lu, Wei Ai & others. Learning of Ubiquitous language: an Empirical Analysis of Emoji Usage of smartphone users. Germany, 2016. P. 770.

<sup>6</sup> Черепанова И. Ю., Пиценко Т. И. Эмоджи как элемент общения в Интернет-пространстве [Электронный ресурс] // Tverlingua.ru: [сайт]. URL: [http://tverlingua.ru/archive/042/13\\_42.pdf](http://tverlingua.ru/archive/042/13_42.pdf) (дата обращения: 18.01.2019).

<sup>7</sup> Свон Маркус. Понятно без слов: революция эмоджи [Электронный ресурс] // Tilda.education: [сайт]. URL: <http://tilda.education/articles-emoji-revolution> (дата обращения: 18.01.2019).

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Unicode Consortium [Электронный ресурс] // FAQ: [сайт]. URL: <http://www.unicode.org/emoji/charts/emoji-counts.html> (дата обращения: 18.01.2019).

<sup>10</sup> Unicode Consortium [Электронный ресурс] // FAQ: [сайт]. URL: <http://www.unicode.org/emoji/charts/full-emoji-list.html#1f6b6> (дата обращения: 18.01.2019).

<sup>11</sup> Зарипова Р. Эмоджи — это своеобразный язык общения. Что означает эмоджи? [Электронный ресурс] // Fb.ru: [сайт]. URL: <http://fb.ru/article/280629/emodji---eto-svoeobraznyiy-yazyik-obscheniya-hto-oznachaet-emodji> (дата обращения: 18.01.2019).

<sup>12</sup> Hakami S. A. The Importance of Understanding Emoji: An Investigative Study [Электронный ресурс] // Cs.bham.ac.uk [сайт]. URL: <http://www.cs.bham.ac.uk/~rjh/courses/ResearchTopicsInHCI/2016-17/Submissions/hakamishatha.pdf> (дата обращения: 18.01.2019).

**Meenu B.**

*Jawaharlal Nehru University, Republic of India*

## **COMMUNICATION WITHOUT WORDS, A GROWING TREND IN VIRTUAL COMMUNICATION**

The article is dedicated to the topical phenomenon called “emoji”. Emoji is examined as the growing trend in virtual communication around the world. The main focus is on the role of emojis in virtual communication. An attempt is made to identify the reasons and specificities of its use and growing popularity as well as its influence on communication in virtual space. The article gives a comprehensive idea of different emojis and their emotional impact on people. The article also highlights the intercultural communication through the use of emoji.

*Keywords:* emoji; non-verbal means of communication; virtual communication; intercultural communication.

## КИНОТЕКСТ В ВОСПРИЯТИИ ЯПОНСКИХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассказывается о лингвокультурологическом анализе кинотекста фильма «Питер FM» на уроках русского языка в японской аудитории, рассматривается проблема выбора наиболее значимых элементов кинотекста, приводятся примеры анализа ситуаций русского коммуникативного поведения в сопоставлении с аналогичными ситуациями японского коммуникативного поведения и делается вывод об эффективности использования кинофильмов для формирования лингвокультурологической компетенции.

*Ключевые слова:* кинотекст; восприятие; менталитет; лингвокультурологическая компетенция; межкультурная коммуникация.

В современном преподавании иностранных языков ставятся прежде всего такие базовые цели, как понимание иной культуры и овладение принципами межкультурной коммуникации<sup>1</sup>. Освоение межкультурной коммуникации японские методисты рассматривают как необходимое условие формирования самодостаточной личности, способной «принимать участие в построении мирового сообщества, в котором сосуществуют различные языки и культуры»<sup>2</sup>.

Успешному достижению вышеназванных целей помогает включение в учебный процесс преподавания РКИ работы с кинотекстом, которая даёт возможность познакомить иностранных студентов с конкретными реалиями русской культуры и живой русской речью. Однако одна из значительных проблем работы с кинотекстом (в данном конкретном случае в японоязычной аудитории) заключается в том, что перед учащимися открывается виртуальная, незнакомая и непонятная им картина мира, нередко резко контрастирующая (в отличие от материалов учебников) с их устойчивыми жизненными представлениями. Другая трудность связана с отсутствием у преподавателя системной информации о специфике национальной культуры и менталитета обучаемых, вследствие чего он далеко не всегда знает, какие реалии кинотекста могут быть не восприняты или превратно поняты.

Национально-ориентированная методика ещё не разработала в достаточной степени лингвосоциопсихологические характеристики представителей разных национальностей, изучающих русский язык. Обобщение опыта работы с кинотекстом (на уроках РКИ в обществе дружбы Ничиро-Кёкай и в университете Саппоро), представленное в данной статье, позволяет лучше увидеть специфику японского национально-ориентированного мышления в восприятии русской культуры.

Как показывает опыт преподавания РКИ в Японии, определяющую роль в организации и презентации учебного материала, в том числе

и при работе с кинотекстом, играет фактор чёткого, конкретно детализирующего объяснения и соответствующего понимания, когда выбираются и тщательно рассматриваются наиболее значимые лингвокультурологические элементы. Японисты рассматривают категории *понимания*<sup>3</sup> и *детализации* как основные аксиологические установки японской культуры. «Японский способ видения заключается в расчленении целого на составляющие его части и фокусирование своего взгляда на чём-то одном»<sup>4</sup>. Вследствие учёта этих особенностей японской ментальности и жёстких рамок сетки часов в реально проводимом лингвокультурологическом анализе кинотекста приходится фокусировать внимание лишь на отдельных значимых моментах.

На примерах работы с кинотекстом фильма «Питер FM» (режиссёр О. Бычкова, 2006 г.) можно показать, на какие значимые реалии и ситуации современной русской жизни, которые могут быть не поняты либо неверно истолкованы, стоит обратить внимание и актуализировать их для формирования культурологической и речевой компетенции учащихся. В этом плане интересно рассмотреть следующие эпизоды, показывающие специфику русского коммуникативного поведения. В фильме «Питер FM» героини Маша и Лера держат на работе в радиокompании черепаху, в рабочее время кормят её, кроме того шутят, ведут себя вольно и непринуждённо (загорают, переговариваются с поклонниками через окно). В японском сознании довольно сложно представить себе, что такое поведение возможно на работе. В связи с этим необходим комментарий, поясняющий, что в России, так же как и в Японии, работа в основном строго выполняется, но требования к коммуникативному поведению на рабочем месте не такие жёсткие и строгие, как в Японии. В другом эпизоде героини Маша и Лера танцуют прямо перед кабинетом начальника, что японцам кажется весьма дерзким, хотя у русских зрителей эпизод скорее вызывает симпатию к героиням, которые так смело ведут себя по отношению к неприятному начальнику. В Японии отношения начальника и подчиненного поставлены в более строгие рамки. Если японскому служащему сделали замечание, то (даже в случае полного несогласия) он, скорее всего, сделает вид, что чувствует свою вину и раскаивается. Поэтому эпизод с танцующими героинями, одной из которых начальник только что сделал резкие замечания, у японских студентов вызывает культурный шок.

Непонимание и неодобрение коммуникативного поведения героев вызывает также и их отношение ко времени. Главные герои фильма всё время опаздывают, на чём и построена сюжетная линия фильма. В Японии более строго относятся к соблюдению точных временных границ: по старому японскому этикету вообще полагалось прийти намного раньше обусловленного времени, дабы тем самым продемонстрировать своё большое уважение. Вызывает также некоторое удивление у японских



студентов и коммуникативное поведение на прощальной вечеринке Максима. В Японии в аналогичных ситуациях, когда кто-то надолго уезжает, на прощальных вечеринках (*sayonara-pati*) только пьют, едят и ведут бесконечные разговоры на самые разные темы (*asobimasu*). Вечеринка же Максима поражает воображение японских учащихся своей масштабностью и раскованностью поведения (там целуются, танцуют, резко выясняют отношения, грубо шутят). Кроме того, стоит обратить внимание на то, что в России, в отличие от Японии, человек сам организует и, как правило, сам платит за такую вечеринку.

В коммуникативном поведении героев важно также обратить внимание на эпизод, в котором Маша почти в самый последний момент перед свадьбой вдруг отказывается от неё, потому что понимает, что не любит своего жениха. Этот эпизод связан с рядом других, в которых повторяются слова о честности. Для традиционного, исконно русского национального православного женского сознания честность в любви была главной характерной чертой. Тут можно вспомнить героинь русской литературы — Татьяну Ларину из «Евгения Онегина», Машу Миронову из «Капитанской дочки», Лизу Калитину из «Дворянского гнезда». Но для японского национального сознания характерно строгое соблюдение договоренностей, обещаний и приверженности тому жизненному пути, который уготован тебе судьбой. Кроме того, в японском понимании неприлично причинять большие волнения родственникам и друзьям из-за сорванной свадьбы. Выполнение намеченной цели, соблюдение уважения к близким людям и принятие своей судьбы в традиционном японском сознании важнее, чем следование зову сердца (отметим, однако, что в современной Японии всё довольно быстро меняется, и многие студенты были готовы положительно оценить Машину честность).

С лингвокультурологической точки зрения в фильме «Питер FM» много полезных и интересных ситуаций, неизвестных в Японии и представляющих интерес для японской аудитории. Это играющие в метро музыканты, белые петербургские ночи, подкидывание монеты (орёл или решка), уличное мошенничество, цыганские гадалки, «приставание» к девушке, уход с работы и получение трудовой книжки, выселение Максима из комнаты, разговоры на улице с незнакомыми людьми и др. Некоторые из этих ситуаций можно не только комментировать, но и успешно использовать в коммуникативных заданиях разного типа. Например, задание на ситуативное сопоставление поведения Маши и её жениха Кости с поведением молодой японской пары в аналогичных ситуациях: 1) она опаздывает, а он ее ждет; 2) она потеряла его дорогой подарок; 3) она при нём кокетливо разговаривает с незнакомым мужчиной; 4) ему не нравится, как она одета.

Для обсуждения на уроке студентам были предложены ситуации: 1) и 4). При анализе первой ситуации превалировало два мнения: одно —

она неправа, так вести себя нельзя, японка так никогда бы себя не повела, бедный молодой человек, как он ее терпит, понятно, что он недоволен; другое — она ведет себя не так, как повела бы себя японка, но это объясняется разницей культур, её поведение нормально для неяпонки. Примечательно, что первое мнение было высказано преимущественно женщинами, а второе — мужчинами. Вероятно, это можно объяснить особенностями традиционного поведения японской женщины в обществе мужчины, согласно которому наиболее привлекательный тип женского поведения — это представление себя как нежной и слабой женщины-ребёнка, угождающей мужчине и не высказывающей своего мнения. По четвёртой ситуации все ответы были однозначными: пока не стала женой, не имеешь права критиковать её внешний вид. Не нравится — не встречайся; станет женой — тогда критикуй. Эти мнения хорошо показывают разницу менталитетов, разницу правил этикета.

Юмор и ирония, которыми наполнен фильм «Питер-ФМ», требуют особенно тщательного комментирования, поскольку японское понимание юмора далеко не всегда совпадает с русским. Но игру русских слов, если известно их значение, японцы могут воспринимать благодаря широко распространённой японской игре слов *akeidzi*, когда подбираются одинаково звучащие, но разные по написанию иероглифы, смысл которых можно понимать двояко или вариативно.

Ирония же как форма общения с близкими, друзьями (не говоря уже о посторонних людях) практически не возможна в японской речи, поэтому японские студенты не понимают смысла многих фраз, звучащих в фильме. И в этом случае необходимо комментирование не только в целях понимания смысла ироничных реплик, но и для развития навыков восприятия иронии и юмора как характерных составляющих русской речи. С этой целью предлагается ряд заданий. Одно из них построено на понимании эпизода, в котором Максим, готовящийся к поездке в Германию, в ответ на вопрос друзей, есть ли у него знакомые немки, отвечает: «Конечно, Клара Цеткин и Роза Люксембург». Для понимания юмора этого ответа, необходимо знать, кто такие Клара Цеткин и Роза Люксембург. В России эти прецедентные имена обычно связаны с историей праздника 8-марта. Но для японца это просто имена двух немок, очевидно, знакомых Максима. В языковой аудитории средне-продвинутого уровня (ТРКИ-1) было предложено учащимся самостоятельно выяснить, кто эти люди и как их имена связаны с историей российского праздника. После этого давалось задание объяснить, почему Максим дал такой ответ? В группе из 12 человек (возраст 20–22 г., социальный состав — студенты), верно восприняли текст 10 человек («Максим пошутил»); неверно восприняли текст 2 человека («Максим где-то узнал об этих женщинах»). В группе из 7 человек (возраст 30–60 лет, социальный состав — служащие компаний, домохозяйки, пенсионеры, для

всех русский язык — хобби), верно восприняли текст только 2 человека (молодые); неверно восприняли текст 5 человек. Как видно из приведенных цифр, люди более старшего возраста, возможно в силу возрастного консерватизма (характерная черта для старшего поколения), с большим трудом воспринимают юмор и иронию. Современная молодежь более открыта для восприятия нового, даже если это несвойственная японской культуре черта.

В заключение надо отметить, что наиболее благоприятной формой проведения лингвокультурологического анализа кинотекста является урок-беседа с просмотром эпизодов фильма, их комментированием и совместным обсуждением. Это позволяет не только успешно формировать лингвокультурологическую компетенцию и развивать речь, но также помогает преподавателю познакомиться с японским национальным менталитетом и особенностями восприятия русской культуры и жизни японскими учащимися.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Лебединский С. И.* Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты. Минск: БГУ, 2005. С. 53.

<sup>2</sup> *Хаясида Р., Ёкоу С.* Стандарт обучения иностранным языкам для преподавателей русского языка как иностранного / Японский международный культурный форум, 2016. С. 7.

<sup>3</sup> *Снитко Т. Н.* К вопросу о специфике организации японского культурного пространства // История и культура Японии / под ред. В. М. Алпатова. М.: ИВ РАН — Крафт, 2001. С. 255.

<sup>4</sup> *Мещеряков А. Н.* Книга японских символов. М.: Наталис, 2006. С. 23.

**Zhdanova Yu. V.**

*The Sapporo University, Japan*

#### FILM TEXT IN THE PERCEPTION OF JAPANESE STUDENTS

The article describes the linguistic and cultural Film Text analysis of the film “Peter FM” at the lessons of the Russian language in the Japanese audience, considers the problem of choosing the most important elements of the film text, provides examples of the analysis of the situations of Russian communicative behavior in comparison with similar situations of Japanese communicative behavior and concludes on the effectiveness of the use of films for the formation of linguistic and cultural competence.

*Keywords:* film text; perception; mentality; linguistic and cultural competence; intercultural communication.

## **СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО РКИ. БЕЛОРУССКИЙ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ**

В данной статье рассматривается проблема организация образовательного процесса с использованием новых технологий по учебникам нового поколения «Русский язык как иностранный». В статье акцентируется внимание на том, что работа на факультете доуниверситетского образования Белорусского государственного университета по предлагаемым учебным пособиям способствует эффективному овладению русским языком в условиях белорусской культурной среды.

*Ключевые слова:* модульная организация образовательного процесса; белорусская культурная среда.

В национальной системе образования Белорусский государственный университет, основанный в 1921 году, является ведущим учебным заведением. Продолжая научные, образовательные и культурные традиции, заложенные нашими знаменитыми просветителями и первыми высшими учебными учреждениями, университет готовится к празднованию своего столетнего юбилея. К этой дате коллективом преподавателей русского языка как иностранного подготовлен электронный учебно-методический комплекс по РКИ нового поколения. Данный интеллектуальный продукт является одним из первых в Беларуси ЭУМК по РКИ с национально-культурологической ориентацией. В современном образовательном процессе, по мнению авторов Общеευропейских компетенций владения иностранным языком, «знание ценностей и идеалов, принятых социальными группами в других странах является наиболее существенным для организации речевой деятельности обучения»<sup>1</sup>.

Материал ЭУМК подобран в соответствии с социокультурным фоном Беларуси: в нем содержатся тексты, диагностические тесты речевого развития и контрольно-измерительные материалы, связанные как с историко-культурным наследием, так и с современной жизнью республики. Материалы являются специально подготовленными и адаптированными в соответствии с уровнем владения русским языком как иностранным. «Обширный аутентичный иллюстративный материал создает условия для погружения в социокультурную среду Беларуси»<sup>2</sup>.

В состав ЭУМК по РКИ входят учебные пособия, отмеченные высокими наградами. К 55-летию начала обучения иностранных студентов в Белорусском государственном университете был подготовлен новый учебник с элементами рабочей тетради для студента «Русский язык как иностранный. Общее владение» в трех частях — А0, А1, А2, изданный

авторитетным белорусским издательством «Аверсэв». Это издание было удостоено первой степени в Национальном конкурсе «Мастацтва кнігі — 2017. Залаты фаліант» в тематической номинации «Падручнік новага стагоддзя» (Учебник нового столетия). По итогам XIV Международного конкурса государств-участников СНГ «Искусство книги» (Москва, июнь 2017) издание получило 2-е место в номинации «Учебная литература и образование»<sup>3</sup>.

При организации учебного процесса нами используется технологический принцип модульной систематизации учебного материала. Модульное обучение русскому языку как иностранному — это четкая система, базирующаяся на теории поэтапного достижения целей в обучении русскому языку как иностранному. В описании курса нами сформулированы следующие цели:

*коммуникативные цели*

- сформировать у студентов речевую способность участвовать на русском языке в основных видах коммуникативной деятельности и в пределах, лимитирующих социально-бытовую, социально-культурную и учебно-профессиональную сферы предполагаемого использования языка;
- ознакомить с определенными типами и видами речевых интенций и коммуникативных программ в вербальной форме, с употреблением норм речевого этикета в соответствии с законами и нормами русского языка;
- обучить основным видам речевой деятельности: аудированию (монологическая и диалогическая речь), письму (письменному воспроизведению собственного высказывания и письменному продуцированию чужой речи), говорению (диалогическая и монологическая речь) в любой коммуникативной ситуации;

*когнитивные (познавательные) цели*

- развивать рациональные способы мышления, умения производить различные логические операции;
- формулировать задачи планирования и достижения результатов в учебной деятельности на русском языке;

*развивающие цели*

- сформировать способность излагать свою точку зрения по заданной проблеме на русском языке; оценивать значимость чужой точки зрения;
- ознакомить с лучшими достижениями белорусской культуры, погрузить в социокультурную языковую среду<sup>4</sup>.

Успешной реализации намеченных целей помогает системная работа по адаптации обучающихся в новое для них социальное и образовательное университетское пространство. Иностранцы студенты в силу своих национально-культурных особенностей зачастую испытывают культурный шок как от первого знакомства с системой русского языка, одного из самых сложных мировых языков, так и от новой окружающей их действительности.

Методическим средством адаптации иностранного студента к новой образовательной и социокультурной среде на ФДО, а также эффективным приемом в воспитании чувства понимания новой языковой культуры является использование уроков — учебных экскурсий, имеющих

социально-бытовую, профессионально ориентированную и культурную направленность. Содержательно каждый такой урок включает соответствующий фонетический и лексико-грамматический материал, основные тексты, предназначенные для ознакомительного и изучающего чтения, микротексты и диалоги коммуникативного характера; упражнения и задания для активизации лексики и развития навыков ведения коммуникации в языковой среде; списки глаголов для активизации глагольного управления; контрольно-измерительные материалы в тестовой форме. Все эти дидактические материалы содержат социокультурный компонент, расширяющий кругозор слушателей и презентующий первые учебные экскурсии — в университетский дворик, музей истории БГУ и музей камня; в Купаловский парк и дом-музей белорусского поэта Янки Купалы; в академический Ботанический сад.

С успехом проходят на факультете полиформатные занятия, когда межкультурная, лингвистическая и речевая компетенции формируются, взаимно дополняя друг друга. Нами разработаны сценарии полиформатных уроков серии «Жизнь замечательных людей земли белорусской». Основные действующие лица — это люди, родившиеся в Беларуси и прославившие эту землю и в то же время прожившие значительную часть жизни за рубежом родины, внесшие вклад в развитие мировой культуры и науки. Например, «Марк Шагал и Витебск», «По местам Адама Мицкевича», «Полоцк — родина белорусской книги», «Белорусский Леонардо — Язэп Дроздович», «Полиглот — дипломат Иосиф Гошкевич» и другие<sup>5</sup>.

Визитной карточкой БГУ, символическим воплощением его истории является Университетский городок — комплекс зданий и скульптурных компонентов, созданных с 1925 года по наши дни. Поэтому одним из примеров полиформатного занятия из серии ЖЗЛ можно считать «Интерактивную экскурсию в университетский дворик», приуроченную к столетнему юбилею БГУ. Грамматическая тема занятия «Выражение определительных отношений в простом и сложном предложении» презентуется на социокультурном материале тематической экскурсии «Просветители земли белорусской».

В качестве фонетической разминки с последующим лингвострановедческим комментарием предлагаются слова, наделенные национально-культурной семантикой: наименования предметов и явлений традиционного быта, историзмы, топонимы, имена собственные, географические понятия, сведения из области культуры. Слова, выходящие за рамки лексического минимума, но необходимые для создания социокультурного пространства вводятся корректно. В презентации мы обращаемся к интерактивной доске, демонстрируя фрески XII века в келье Святой Евфросинии в Полоцкой Спасо-Преображенской церкви, фрагменты экспозиции типографии Франциска Скорины в Музее белорус-

ского книгопечатания, фрагменты видеофильма «Песня о зубре и охоте на него. Памяти Николая Гусовского», алмазный крест Евфросинии Полоцкой, медаль и орден Франциска Скорины.

Следующий этап урока — моделирование фоновых знаний. Иллюстрацией сведений об эпохе и истории создания университета служат документы, рассказывающие, как развивался университет все эти 100 лет, а также фотографии талантливых учёных и преподавателей, в разное время работавших в университете. Отдельный текст учебного пособия посвящен «отцу университета», первому ректору Владимиру Ивановичу Пичете. Обсуждая материалы, связанные с историей белорусского государственного университета, иностранные слушатели рассказывают и о своих известных национальных университетах.

Во многих университетах Европы существует хорошая традиция — устанавливать в университетском городке памятники выдающимся деятелям, сделавшим много для развития национальной культуры, науки и просвещения. Поэтому и в дворике университета открыты памятники белорусским просветителям, являющимся символами белорусской культуры, национального сознания и просвещения. Работа с тематическими текстами, посвященными Евфросинии Полоцкой, Кириллу Туровскому, Николаю Гусовскому, Франциску Скорине, сопровождается демонстрацией университетского дворика со скульптурными композициями, посвященными знаменитым белорусским деятелям. Студентам предлагается выполнить разнообразные задания:

*Прочитайте и восстановите текст. Замените конструкцию с причастием на синонимичную конструкцию — придаточное предложение со словом «который». Найдите и замените активные конструкции пассивными и наоборот. Выберите в тесте вариант, соответствующий содержанию текста. Продолжите предложения. Составьте вопросный или назывной план текста. Кратко расскажите, что вы узнали о знаменитых белорусах.*

Прекрасным окончанием первого занятия служит аудирование произведения «Скоринские дни в Полоцке»; для домашнего чтения предлагаются отрывки из книги А. Клышко «Франциск Скорина, или как к нам пришла книга».

На следующем учебном занятии мы возвращаемся в университетский дворик в наши дни — накануне празднования Дня Победы у мемориального памятника преподавателям и студентам БГУ, погибшим в годы Великой Отечественной войны, это особо значимо. Можно слушать песни военных лет или устроить конкурс художественного слова — звучат стихотворения, написанные студентами и преподавателями университета.

Продолжением интерактивной экскурсии является «Ярмарка факультетов», проводимая в университетском дворике. Студентам предлагаются в качестве раздаточного материала рекламные буклеты о разных



факультетах БГУ, а также видеопрезентация «Интервью с ректором». Каждый слушатель может попробовать себя в качестве экскурсовода, рассказывая о факультетах и новых институтах БГУ, о том, какие специальности там можно получить, а также сыграть роль журналиста, написав мини-текст:

*какие вопросы вы хотите задать ректору БГУ, на каком факультете вы хотите учиться после окончания ФДО, какие вопросы вы хотите задать декану этого факультета.*

В конце занятия слушатели заполняют анкету для иностранного абитуриента БГУ.

В открытом поликультурном образовательном пространстве ФДО реализуется процесс, основная цель которого — создание условий для развития каждой личности, интеграция иностранного слушателя в интеркультурную образовательную среду и социокультурную среду Беларуси. Изучение духовных феноменов белорусского народа и их включение в образовательный процесс способствует формированию межкультурной компетенции, реализует идею толерантности, предполагает умение налаживать взаимоотношения с другими людьми, с другой культурой, не забывая при этом свою малую родину. Как писал образно о любви к родной стране в предисловии к напечатанной им книге «Юдифь» Франциск Скорина:

*«Звери, ходящие в пустыне, знают ямы своя; птицы, летающие по воздуху, ведают гнезда своя; рыбы, плывающие по морю и в реках, чуютъ виры своя; пчѣлы и тым подобныя боронять ульев своих; — тако ж и люди, и где зародилися и ускармлиены ... к тому месту великую ласку имають...»<sup>6</sup>.*

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment [Электронный ресурс] // CAS.COE.Int:[сайт].URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата обращения: 08.12.2018).

<sup>2</sup> Кишкевич Е. В., Прокопина Ж. В. Русский язык как иностранный. Модуль общего владения языком. I сертификационный уровень: электронный учебно-методический комплекс для иностранных граждан факультета доуниверситетского образования Минск: БГУ, 2018. С. 21.

<sup>3</sup> Вариченко Г. В., Кишкевич Е. В., Прокопина Ж. В. Русский язык как иностранный (базовый уровень). А0, А1, А2/учеб. пособие. Минск: Аверсэв, 2017. 110 с.

<sup>4</sup> Кишкевич Е. В., Любецкая Е. П. Русский язык как иностранный. Общее владение. I сертификационный уровень владения языком — В1. Учебная программа для слушателей подготовительного отделения для иностранных граждан факультета доуниверситетского образования. Минск: БГУ, 2019. 10 с.

<sup>5</sup> Русский язык как иностранный. Общее владение. I сертификационный уровень: учеб.- метод. пособие / Е. В. Кишкевич и др. Минск: БГУ, 2019. 183 с.

<sup>6</sup> Клышко А. Франциск Скорина, или как к нам пришла книга. Минск: Юнацтва, 1983. С. 32.

**Kishkevich A. V.**

*Belarusian State University, Belarus*

**MODERN EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. BELARUSIAN NATIONAL CULTURAL COMPONENT**

The article deals with the problem of organization of educational process with the use of new technologies for the new generation of textbooks “Russian as a Foreign Language”. The author focuses on the fact that the work in the Summer school of Russian language on the proposed tutorials contributes to the effective mastering of the Russian language in conditions of the Belarusian cultural environment.

*Keywords:* Russian as a foreign language; modular organization of the educational process; Belarusian cultural environment.

**Кольовска Елена Георгиевна,  
Нахабина Майя Михайловна,  
Степаненко Вера Александровна**

*Московский государственный  
областной университет, Россия*

stepanenkovera@gmail.com;  
ciemsu.org@mail.ru; egkol@rambler.ru

## **РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ОФИЦИАЛЬНЫЙ В КИРГИЗСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ**

В статье рассматривается проблема создания системы тестирования по русскому языку как официальному для граждан Киргизской Республики. Обосновывается целесообразность применения при составлении тестов национально ориентированного подхода, реализующегося в одном из наиболее важных на сегодняшний день, а именно — в культурологическом аспекте.

*Ключевые слова:* национально ориентированный подход; культурологическая направленность; русский язык как официальный; тесты по русскому языку.

Во «Всемирной декларации ЮНЕСКО о высшем образовании для XXI века», принятой 9 октября 1998 года<sup>1</sup>, основное внимание уделяется необходимости обеспечения подготовки высококвалифицированных кадров, которые способны эффективно функционировать в разных сферах человеческой деятельности. В этой связи основная задача любой национальной системы образования — гибко реагировать на экономические и общественно-политические запросы и изменения. В современном обществе очевиден процесс переосмысления требований, предъявляемых к умениям рабочих кадров. К этим умениям в эпоху глобализации, безусловно, относится знание иностранных языков. В 1999 году ЮНЕСКО в резолюции 12 был введен термин «многоязычное образование», который означает использование как минимум трех языков — родного, государственного (national) и одного из международных языков — в образовании как средства обучения.

В настоящей статье мы хотели бы рассмотреть, как преломляются данные концепции в одной из стран, исторически тесно связанных с Россией, а именно в Киргизской Республике.

Как известно, Киргизия является одной из немногих стран, где русский язык имеет статус официального, что утверждено законом в 2000 году. Это означает, что русский язык используется наряду с государственным (киргизским) «в сфере государственного управления, законодательства и судопроизводства Кыргызской Республики, а также в иных сферах общественной жизни»; русский «служит языком межнационального общения и способствует интеграции республики в мировое сообщество»<sup>2</sup>.

Указом Президента Кыргызской Республики «О мерах по развитию государственного языка и совершенствованию языковой политики» № 119 от 2 июня 2014 года были установлены основные задачи в области развития языковой политики. Ее главные положения нашли отражение в «Национальной программе развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2014–2020 годы»<sup>3</sup>, в соответствии с которой предполагается, что обязательным критерием при отборе кандидатов на замещение государственных и муниципальных должностей будет уровень владения государственным (киргызским) языком, официальным (русским) и одним из принятых ООН международных языков. В связи с введением многоязычного образования в Киргизии была поставлена задача создать единую, унифицированную систему тестирования для определения уровней владения государственным, официальным, а также одним из международных языков, функционирования которой должно быть обеспечено Государственным учреждением «Кыргызтест» при Правительстве Кыргызской Республики. В основу системы «Кыргызтест» положена международная шкала уровней владения языком (общеевропейская шкала оценки языковой компетенции): А — элементарное владение (А1 — уровень выживания, А2 — предпороговый уровень); В — самодостаточное владение (В1 — пороговый уровень, В2 — пороговый продвинутый уровень); С — свободное владение (С1 — уровень профессионального владения, С2 — уровень владения в совершенстве). С целью разработки в Кыргызстане государственной системы тестирования по русскому языку как официальному (ТРКО) была создана международная рабочая группа. В соответствии с первыми пятью уровнями (А1–С1) международной шкалы, с которой коррелирует и Российская государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку (ТРКИ), были выделены пять уровней владения русским как официальным: ТРКО-1–ТРКО-5.

К 2020 году в Кыргызской Республике государственным и муниципальным служащим, независимо от их этнической принадлежности, следует овладеть русским языком (официальным) на уровне В1 (ТРКО-3), что должно быть подтверждено Сертификатом, выданным Государственным учреждением «Кыргызтест».

Разработка системы уровней владения русским языком как официальным, поуровневое описание требований к коммуникативно-речевой и языковой компетенции и выделение лексических минимумов, создание типовых тестов рассматривается как задача государственной важности. И это политически значимо не только для Киргизии, но и для России с точки зрения укрепления позиций русского языка и его распространения за рубежом.

Современную языковую политику в мировом сообществе характеризуют процессы интеграции. В связи с этим возникла необходимость

определить общие для разных стран уровни владения одним языком и разными языками в одной стране. Это обеспечит возможность легитимности международных языковых сертификатов. Поэтому перед разработчиками системы ТРКО стояла задача, с одной стороны, создать лингводидактические материалы, соотносимые с теми, что приняты сегодня в общеевропейской практике тестирования. Так, нельзя было не учесть тот факт, что современные европейские тесты в содержательном плане направлены в первую очередь на социально-бытовую сферу и сферу массовой культуры. С другой стороны, система ТРКО адресована гражданам Киргизской Республики, которые, как предполагается, будут использовать его в своей собственной стране, в определенном культурно-этническом пространстве. Поэтому авторы сочли целесообразным при создании тестовых материалов использовать национально ориентированный подход.

Сегодня национально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному вновь становится значимым. Его основы были серьезно разработаны еще в 60-е годы прошлого столетия и тесно переплетены с основами методики преподавания русского языка в национальной школе. Общепринятым было положение о том, что методика обучения иностранному (русскому) языку должна строиться с учетом особенностей всех регистров языка родного, а именно его фонетики, лексики, синтаксиса. Таким образом, обучение становилось более «прозрачным» для учащихся, а следовательно, более эффективным. В настоящее же время идея национально ориентированного подхода к обучению РКИ базируется не только и не столько на лексико-грамматическом сопоставлении языковых систем, а включает в себя и широкий культурологический пласт.

Уже общепризнано, что знание культуры носителей изучаемого языка необходимо для полноценного общения на этом языке не менее, чем знание языкового материала. Языковая компетенция не может быть сформирована в отрыве от лингвокультурологической и социокультурной базы. Современные учебники и учебные пособия свидетельствуют о том, что данный методический принцип имеет под собой глубокие основания. Однако в то же время достаточно перспективным является вектор, направленный на культуру изучающих язык. Это дает возможность для реализации диалога двух культур — культуры изучаемого языка и языка родного. Сопоставляя их, учащиеся лучше осознают своеобразие и ценность своей культуры. Обращение к родной культуре обучаемых — это не просто дань уважения к ним, это способ повышения их мотивации и заинтересованности. В незнакомом языке они встречают понятное и знакомое им. Такой поворот к пониманию диалога культур раскрывает широкие перспективы при создании любых учебных материалов, в том числе и контрольных.

Опираясь на культурологический аспект национально ориентированного подхода и считая его наиболее релевантным в данном случае, авторы-разработчики системы ТРКО сочли необходимым применить его для содержательного наполнения тестовых материалов. В тесты включены тексты, имеющие страноведческую направленность, связанные с непосредственным жизненным опытом и историко-этническими знаниями тестируемых. Это делает тест более интересным и эмоционально значимым, более привлекательным с точки зрения тестируемого.

Так, например, уже на элементарном уровне (ТРКО-1) в субтесте «Чтение», наряду с микротекстами о Москве, о московском метро, есть микротексты о национальной киргизской игре кок-бору, о Чингизе Айтматове. В субтесте «Аудирование» фигурирует широко известный у себя на родине писатель Мар Байджиев, переложивший, в частности, на русский язык киргизский национальный эпос «Манас». В текстах для других субтестов, в том числе и по «Лексике. Грамматике», широко используются современные реалии — торговые центры, рестораны, названия улиц и проспектов Бишкека, названия других городов и мест Киргизии, а также киргизские мужские и женские имена. Все это позволяет сделать тесты более естественными и приближенными к реальности, отражающими действительное использование русского языка в киргизской языковой среде.

Приведем в качестве примеров некоторые задания.

#### Субтест «Аудирование».

*Задания 1, 4.* Прослушайте сообщения и выберите то, которое достаточно точно передает смысл прослушанного.

1. В четверг в университете будет встреча с автором книги «Сказание о Манасе» Маром Байджиевым.

- (А) В пятницу вечером в университет придет Мар Байджиев.
- (Б) Автор книги «Сказание о Манасе» придет в университет в четверг.
- (В) В субботу вечером будет встреча с Маром Байджиевым.
- (Г) В четверг студенты будут смотреть спектакль «Сказание о Манасе».

4. На проспекте Чуй открылся новый торговый центр.

- (А) Новый торговый центр находится на улице Акиева.
- (Б) В городе построили новый торговый центр.
- (В) На проспекте Чуй открылся новый ресторан.
- (Г) Мы живём на проспекте Чуй.

#### Субтест «Чтение».

*Задания 3, 4.* Продолжите высказывания.

3. Театр оперы и балета находится в центре города, на улице Байтик-Батыра. ...

- (А) Сегодня мы будем смотреть там новый балет.
- (Б) Известные артисты приезжают в Бишкек.
- (В) Театр не работает летом.
- (Г) На этой улице есть большой кинотеатр.

4. Я с удовольствием поеду в Ош. ...
- (А) Мой друг вчера ездил в Ош.
  - (Б) В Оше сейчас очень жарко.
  - (В) Недавно я был в Бишкеке.
  - (Г) В Оше я хочу увидеть Сулейман-гору.

*Задание 8.* Прочитайте объявление и выполните задания.

Приходите в Школу иностранных языков «Новый мир» 25 мая в 12.00. Мы покажем Вам нашу школу и расскажем о ней. Вам понравится учиться здесь! Адрес: Бишкек, улица Тыныстанова, дом 25.

- Вас приглашают ...
- (А) посмотреть школу
  - (Б) работать в школе
  - (В) учиться в школе
  - (Г) рассказать о школе

*Задания 10, 12.* Прочитайте фрагменты статей и выполните задания к ним.

10. Игру кок-бору знает каждый человек в Киргизии. Несколько раз в год в республике проходят интересные соревнования. В Азии эту игру любят не меньше, чем футбол в Европе. Посмотреть соревнования по кок-бору приезжают туристы из разных стран.

- Эта статья рассказывает ...
- (А) о Европе и Азии
  - (Б) о футболе
  - (В) о спорте в Киргизии
  - (Г) о национальной игре

12. Чингиз Айтматов известный писатель. Он писал свои романы и повести по-киргизски и по-русски, их и сейчас любят и читают. Но не все знают, что в столице Киргизии есть дом-музей, где жил писатель со своей семьёй. Здесь можно увидеть его книги, рукописи, награды, личные вещи. И даже его очки лежат на столе, как раньше.

- Эта статья рассказывает ...
- (А) о жизни Чингиза Айтматова
  - (Б) о музее Чингиза Айтматова
  - (В) о романе Чингиза Айтматова
  - (Г) о семье Чингиза Айтматова

Таким образом, исходя из целевой установки авторами был разработан формат теста, имеющий национально ориентированную направленность в наиболее актуальном для современной действительности аспекте.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и научно-технической документации: [сайт]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901839539> (дата обращения: 03.10.2018).

<sup>2</sup> Закон Киргизской Республики «Об официальном языке Кыргызской Республики» [Электронный ресурс] // Информационный портал «Россия в Кыргызстане»: [сайт]. URL: <http://www.rusinkg.ru/russkij-yazyk/article/41-russkij-yazyk-v-kirgizii/426-zakon-kyrgyzskoj-respubliki-ob-ofitsialnom-yazyke-kyrgyzskoj-respubliki> (дата обращения: 03.10.2018).



<sup>3</sup> Национальная программа развития государственного языка и совершенствования языковой политики в Кыргызской Республике на 2014–2020 годы [Электронный ресурс] // Централизованный банк данных правовой информации Кыргызской Республики: [сайт]. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/63683> (дата обращения: 03.10.2018).

**Kolovska E. G., Nakhabina M. M., Stepanenko V. A.**

*Moscow Region State University, Russia*

## **RUSSIAN AS THE OFFICIAL LANGUAGE IN KYRGYZ REPUBLIC: ACTUAL LINGUO-METHODICAL TASKS**

The article is devoted to the problem of creating a system for testing Russian language as an official language for the citizens of the Kyrgyz Republic. The expediency of application of a nationally oriented approach in the creation of tests, implemented in one of the most important today aspects, precisely in the culturological one.

*Keywords:* nationally oriented approach; cultural orientation; Russian as an official language; tests in Russian language.

## **К ВОПРОСУ О СОХРАНЕНИИ, ПОДДЕРЖКЕ И РАСПРОСТРАНЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В БЕЛАРУСИ**

В статье рассматриваются условия функционирования русского языка в Беларуси. Обращается внимание на роль государства в функционировании русского языка, на распространение русского языка в системе образования. Отмечается деятельность национального объединения русистов. Сравняется русский язык России и Беларуси.

*Ключевые слова:* сохранение; поддержка; распространение русского языка; русский язык в Беларуси; национальное объединение русистов.

Вопрос о сохранении, поддержке и распространении русского языка в разных странах решается по-разному, что зависит, во-первых, от языковой политики зарубежных по отношению к России государств, во-вторых — от степени лояльности/нелояльности граждан этих государств к функционирующим на территории этих стран языкам, в-третьих — от политики Российской Федерации в указанном вопросе.

Что касается первого и второго, то они тесно взаимосвязаны. Когда в 1995 году был объявлен референдум по вопросу о статусе русского языка в нашей стране, то 83,3% граждан Беларуси проголосовали за придание русскому языку государственного статуса. Сегодня русский язык занимает важное место в образовательном, коммуникативном, информационном, культурном пространстве белорусского общества.

В сфере образования — это гарантия со стороны государства жителям Беларуси права на получение образования на русском или белорусском языках. Это право реализуется в системе дошкольных учреждений, общеобразовательных школ, средних специальных и высших учебных заведений. Реализуя это право, абсолютное большинство учеников, студентов и их родителей выбирают в качестве языка образования русский язык. Система образования — это своеобразный индикатор распространения русского языка в других сферах деятельности человека: в средствах массовой информации, в издательской деятельности, в учреждениях, подчиненных Министерству культуры, в быту. Даже не изучая вопрос о распространении русского языка в этих сферах, но зная его место в системе образования, можно утверждать, что он занимает доминирующее положение в Беларуси.

Так, из 3067 школ, функционирующих в Беларуси в 2017/2018 учебном году, в 1516 школах обучение велось на русском языке, в 1325 — на белорусском, в 3 — на польском, в 1 — на литовском. Как видим, разница в количестве школ с русским и белорусским языками обучения

не очень большая по сравнению с разницей в количестве обучающихся в этих школах: в школах с русским языком обучения — 859080 учащихся, в школах с белорусским языком обучения — 119 915 (в школах с польским языком обучения — 897 учеников, в школах с литовским языком обучения — 60). Эта, на первый взгляд, парадоксальная ситуация объясняется довольно просто: большинство школ с белорусским языком обучения находится в сельской местности. В каждом из этих учебных заведений обучается значительно меньше учеников, чем в городских школах с русским языком обучения.

Что касается системы высшего образования, то в Минске (в Белорусском государственном университете, в Белорусском государственном педагогическом университете), во всех университетах областных центров и в Мозырском государственном университете на филологических факультетах русский язык преподается как специальность для граждан Беларуси и для иностранных граждан. Кроме того, во многих вузах, где обучаются иностранцы (в рамках других специальностей и направлений), есть кафедры русского языка как иностранного.

Важнейшей составляющей учебного процесса являются учебники. Сразу после распада Советского Союза необходимо было приступить к решению одной из главных для Беларуси задач — написанию национальных учебников, учебных пособий по всем дисциплинам, в том числе по русскому языку и литературе. Для этой цели были сформированы авторские коллективы из ученых, методистов — лингвистов и литераторов. Сегодня мы почти полностью обеспечиваем себя учебниками по русскому языку и литературе как в системе среднего, так и высшего образования. Но это не значит, что мы не нуждаемся в такого рода литературе российских авторов. До распада СССР новые научно-методические издания по русскому языку и литературе, выходявшие в России, поступали в библиотеки и книжные магазины Беларуси. Теперь же нужно приложить немало усилий не только для того, чтобы приобрести необходимую литературу или хотя бы ознакомиться с ней, но и узнать о ее существовании.

Немаловажную роль в поддержке и распространении русского языка играет деятельность национального объединения русистов. В 2002 г. было создано Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка как иностранного, в 2008 г. — Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка и литературы с двумя основными направлениями деятельности: русский язык как родной и русский язык как иностранный. С 2010 года выходит ежегодное печатное издание БООПРЯЛ — «Русистика в Беларуси». За эти годы объединение провело немало мероприятий как самостоятельно, так и при поддержке МАПРЯЛ и Россотрудничества.

Думаю, мы не ошибемся, утверждая, что в Беларуси создан благоприятный климат для функционирования русского языка и нет оснований

для того, чтобы он оказался в функциональном тупике. Значит ли это, что, признавая доминирование в Беларуси русского языка, мы можем игнорировать проблемы, связанные со вторым нашим государственным языком — белорусским? Конечно, нет. Только уважительное отношение к языку титульной нации, к свободе выбора языка общения позволит русскому языку восприниматься белорусами не только в качестве государственного, но и родного, что не менее важно, чем первое.

То, что русский язык является доминирующим, в большинстве случаев не становится показателем принадлежности говорящего к той или иной национальности. В нашей стране проживают представители более 100 национальностей. В общем количестве жителей Беларуси наибольший удельный вес, кроме белорусов, имеют русские, поляки, украинцы. Что же касается белорусов (более 80 % жителей страны), то родным языком многие из них считают белорусский, хотя владеют, особенно литературной формой, лучше русским и чаще его используют. Представители той или иной национальности психологически настроены идентифицировать национальность и язык, являющийся ее ярчайшим признаком, что и происходит при опросе многих белорусов, хотя некоторые из них вообще не говорят по-белорусски.

Относительно политики Российской Федерации в этом вопросе можно отметить следующее. После распада СССР в последние 15 лет Россия стала больше внимания уделять укреплению позиций русского языка за рубежом (особенно важным был 2002 год, когда была принята первая федеральная целевая программа «Русский язык»). В Беларуси это проявляется в проведении семинаров по линии МАПРЯЛ, конференций различными учреждениями России, в чтении лекций известными российскими лингвистами, в организации встреч с русскими писателями, поэтами, в передаче необходимой нам учебно-методической и научной литературы. Все эти мероприятия, безусловно, способствуют поддержке и сохранению русского языка в нашей стране. В такой ситуации главное не попасть под следующий, весьма «притягательный» стереотип: русский язык в Беларуси государственный, большинство населения говорит на нем, а поскольку так, можно не беспокоиться о его сохранении, он «самосохранится». Однако язык, как и любой живой организм, требует постоянного внимания и ухода. Тогда и поддерживать легче, чем в случае, когда использование его упадет до такого низкого уровня, что можно будет говорить не о **поддержке**, а о возможности хотя бы **поднять** уровень его функционирования. О языке, как и о человеке, заботиться надо не тогда, когда он заболел, а когда здоров. Тогда перспектива его сохранения будет оптимистичной.

Всесторонняя помощь российских коллег белорусским русистам, безусловно, положительно влияет на функционирование русского языка в нашей стране. Но есть, к сожалению, и отрицательное влияние. Три по-

следних десятилетия характеризуются активным проникновением сниженной лексики в разговорную и письменную русскую речь России, что, безусловно, влияет и на функционирование русского языка в Беларуси. Демократизация жизни общества способствовала не только раскрепощению в поведении человека, но и раскрепощению в использовании языка.

Литературный язык в соответствии с его нормами требует постоянного вдумчивого отношения к значению слова, к его ударению, к грамматической форме. Избавление от «давления нормы» стало равнозначным избавлению от любого иного давления, которое человек ощущал на себе до 90-х гг. прошлого столетия. Появилась своеобразная лакуна для языкового и психологического раскрепощения, куда хлынул поток просторечных, жаргонных, обценных слов, компенсирующих жажду сказать «так, как хочу», а не «так, как надо». Источником этого «так, как хочу» стала не только устная речь нашего повседневного общения, которая в целом и не отличается строгими литературными нормами, но и, в значительной мере, телевидение, призванное быть образцом, примером богатства русского литературного языка. Складывается впечатление, что если герои российских телесериалов, некоторых телепередач не употребляют запретную для литературного языка лексику, то фильм или передачу можно считать неудавшимися. Причем в последние годы уже сформировался определенный набор слов, выражений, кочующих из фильма в фильм, из передачи в передачу, для выражения определенных эмоций телегероев. А поскольку эта лексика регулярно повторяется, у зрителя формируется к ней привыкание как к чему-то допустимому и даже необходимому, и она со временем перестает многими восприниматься как отклонение от нормы, становясь нормой речевого бытия.

В России и Беларуси используют один и тот же русский язык. Но насколько он один и тот же в плане отраженных в нем реалий и в плане фонетических, грамматических и стилистических характеристик? Что касается первого, то один и тот же язык двух стран характеризуется своим специфическим национально-культурным компонентом. И это закономерный факт. Бытовые, социально-политические и другие реалии у нас не всегда совпадают, что и отражается в различных номинациях. Сказывается и влияние лексической, грамматической, фонетической интерференции, и осознанного вкрапления белорусских лексических элементов в русский текст, особенно в случаях с национально маркированной лексикой. К примеру, одним из наиболее частотных таких элементов является слово *бульба* и его производные. Вот лишь несколько примеров из «Комсомольской правды» (<https://www.kp.ru>):

*«Самая вкусная картошка — наша бульба», «В этом году вкус нашей бульбы узнает Европа», «Не один десяток сортов пришлось перепробовать посетителям, прежде чем прийти к выводу, что самая вкусная — все-таки белорусская бульбочка», «Крикунова это не смущает, судя по его заявлениям в прессе, он буквально жаждет наказать сборную звезд НХЛ. Тем более*

*что «бульбашы» уже били многих из них на чемпионате 2000 года в Санкт-Петербурге».*

Разновидность русского языка, в фонетической, грамматической, лексико-семантической и стилистической подсистемах которого имеются элементы белорусского языка, было предложено назвать нациолектом. Подобное, думаю, наблюдается во всех странах за пределами России, где активно используется русский язык.

В целом, говоря о различии в функционировании русского языка в наших странах, думается, можно утверждать, что русский язык в Беларуси в большей мере оценивается как литературный по сравнению с русским языком в России. Причиной этому, пожалуй, субъективный фактор. Однако Совет по русскому языку при Президенте Российской Федерации создавался с целью обеспечения развития, защиты и поддержки русского языка, поэтому русский язык необходимо не только поддерживать и продвигать, но и **защищать** от нашествия просторечия и сквернословия. Позиции последнего в некоторых сферах функционирования русского языка в России довольно прочные и будут оставаться такими, пока в понятии «свобода слова» не выкристаллизуется понимание того, что язык — основная составляющая нации и его необходимо защищать, оберегать, как всегда люди защищали, оберегали всё, что называли словом *родной*.

Заметим для сравнения, что в белорусском языке такой экспансии сниженной лексики не наблюдается, поскольку молодежь, наиболее активно реагирующая на любые новшества, чаще использует русский язык. Что же касается творческой интеллигенции, то она достаточно консервативна (в хорошем смысле этого слова) для того, чтобы «разбавлять» литературный язык, к примеру, жаргонизмами, источником которых является русский язык.

Русский язык в Беларуси занимает прочные позиции благодаря тому, что на протяжении многих десятилетий имел поддержку и со стороны государства, и со стороны граждан нашей страны, передавался из поколения в поколение, был и остается зеркалом белорусской, русской и мировой культуры.

**Rovdo I. S.**

*Belarusian State University, Belarus*

#### **ON THE ISSUE OF PRESERVATION, SUPPORT AND DISTRIBUTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN BELARUS**

The article deals with the functioning conditions of the Russian language in Belarus. Attention is drawn to the state's role in the functioning of the Russian language, to the spread of the Russian language in the education system. Notes the activity of the national unification of Russian philologists. The Russian language of Russia and Belarus is compared.

*Keywords:* preservation; support; distribution of the Russian language; Russian language in Belarus; national unification of Russian philologists.

Цыгальницкая Елена,  
Мацусита Сэй,  
Усуяма Тосинобу

*Университет Цукуба, Япония*

tsygalnitsky.elen.ke@u.tsukuba.ac.jp;  
matsushita.sei.gn@u.tsukuba.ac.jp;  
usuyama.toshinobu.gf@u.tsukuba.ac.jp

## ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ «УПРОЩЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА» В МНОГОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕСТВЕ

Со стремительным ростом иностранных граждан, проживающих в Японии, и развитием многоязычия в обществе, сложно обходиться одним японским языком. Возникает необходимость развивать не только упрощенный японский, но и упрощенный русский, английский, португальский и т. п., то есть растет необходимость в исследовании упрощенных версий других языков. Данный доклад рассматривает возможность исследований в области «упрощенного русского языка» как производной от исследований «упрощенного японского языка», что является важным условием сосуществования в многоязычном обществе.

*Ключевые слова:* упрощенный русский язык; упрощенный японский язык; многонациональное общество.

### 1

Источники указывают, что в мире насчитывается от 6 до 7 тысяч языков. Согласно Ethnologue<sup>1</sup>, в 2019 году было 7111 языков, в то время как количество стран в мире не превышает 200. Около 160 стран признают один официальный язык (80%), 30 — 2 официальных языка и 8 — 3 официальных языка<sup>2</sup>. Схема «1 страна — 1 народность — 1 язык» не вписывается в реальный мир. В большинстве стран мира проживают люди разных народностей и говорящие на разных языках. По данным Министерства Юстиции Японии (2017), в стране, помимо японцев и айну<sup>3</sup>, проживает около 2 миллионов 560 тыс. иностранных граждан<sup>4</sup>. Число увеличилось в 4 раза с 1960 года (640 тыс). В процентном соотношении с населением Японии это немного, однако тенденция роста очевидна, и многоязычие в японском обществе постепенно растет. Стремительное снижение роста рождаемости и старения населения привело к уменьшению численности населения. В этой связи Япония ожидает увеличение иностранных граждан в рамках мер для балансирования рабочей силы. Данный доклад рассматривает возможность исследований в области «упрощенного русского языка» как производной от исследований «упрощенного японского языка», что является важным условием сосуществования в многоязычном обществе.

### 2

Исследованиям «упрощенного японского» было положено начало после землетрясения Хансин-Авадзи в январе 1995 года, когда появи-



лась необходимость быстрой и эффективной передачи информации иностранным гражданам. В результате землетрясения погибло 6402 человека, количество погибших иностранных граждан в 2 раза превысило количество погибших японцев (0,17 японцев в расчете на 100 и 0,27 иностранных граждан). Пострадавших среди иностранных граждан было в 2,4 раза больше, чем японцев (0,89 японцев в расчете на 100 человек, и 2,12 в случае иностранных граждан).

Проф. Сато Кадзуюки из Университета Хиросаки вместе со своей исследовательской группой проанализировал факторы, из-за которых иностранные граждане понесли больше жертв, чем японцы, и разработал стратегии для улучшения ситуации<sup>5</sup>. Как выяснилось, 72 часа после землетрясения являются критическими в борьбе за жизнь. После огромного землетрясения нет времени на переводы информации о безопасности для иностранцев из разных стран. Большинство иностранцев, проживающих в Японии, владеют базовыми разговорными навыками и понимают простые фразы на японском. Соответственно, Проф. Сато и его группа решили, что внедрение упрощенной версии японского языка, которая отличается от стандартного японского, явится мерой для быстрой и эффективной передачи информации о ситуации после природного бедствия для иностранных граждан. В результате была создана группа исследований «упрощенного японского языка», который представляет лаконичную и упрощенную версию японского, включающую терминологию, необходимую для оповещения иностранных граждан во время природных форсмажорных обстоятельств, понятную для иностранцев и легкую в использовании для японцев.

### 3

Ниже приводим основные принципы создания «упрощенного японского языка» из стандартного японского.

1. Передавать только важную информацию. (Пример: *что произошло, меры предосторожности* и т. п.).
2. Не употреблять неоднозначные фразы. (Пример: *поскольку толчки могут происходить еще продолжительное время* и т. п.)
3. Заменять сложные слова более простыми. (Пример: 危険 → 危ない, использовать базовые иероглифы).
4. Объяснять полезные фразы и слова, связанные с происшествием, на упрощенном языке. (Пример: 避難所〈みんなが 逃げるところ〉 *укрытие — место для укрытия*)

Следующий пример<sup>6</sup>.

А-версия сводки телевизионных новостей в 7 утра 17 января 1995 года (после землетрясения Хансин-Авадзи):

「今朝、5時46分ごろ、兵庫県の淡路島付近を中心に広い範囲で強い地震がありました。気象庁では、今後しばらく余震が続くうえ、やや規模の大きな余震が起きるおそれもあるとして、強い揺れで壁に亀裂が入ったりしている建物には近づかないようにするなど、余震に対して十分に注意してほしいと呼びかけています。」 /

*‘Сегодня в 5 часов 46 минут утра произошло массивное землетрясение с эпицентром в районе Авадзи-сима префектуры Хиого. Метеорологическое агентство предупреждает о возможности как сильных толчков, так и довольно сильного землетрясения в ближайшее время, и призывает жителей быть предельно осторожными и не терять бдительность, не приближаться к зданиям с трещинами от землетрясения на стенах’.*

#### **Б-версия той же сводки на упрощенном японском:**

*「今朝、朝5時46分、兵庫、大阪などで、大きい地震がありました。余震（後で来る地震）に注意してください。地震で壊れた建物に注意してください。」 / ‘Сегодня утром, в 5 часов 46 минут в Осаке и префектуре Хиого произошло сильное землетрясение. Просим жителей быть осторожными в случае толчков (последующих землетрясений) и не приближаться к зданиям, пострадавшим от землетрясения’.*

Оба примера являются переводами с японского языка, но надеемся, что они дают некоторое представление об упрощенном японском. Исследования упрощенного японского (с их более чем 20-летней историей), проведенные проф. Сато Кадзуюки и его группой, достигли весомых результатов, которые полностью освещены на сайте исследовательской группы и находятся в открытом доступе на японском, английском, китайском и корейском языках. На данный момент эта информация используется как местными органами власти, префектурами и муниципалитетами, так и японским правительством. Например, в 2015-м году Метеорологическое агентство, Кабинет Министров и Туристическое агентство Японии объединились для издания словаря под названием «Многоязычный словарь для оповещения при землетрясениях и предупреждения о приближении цунами»<sup>7</sup>. В Японии часто бывают землетрясения, и упрощенный японский широко используется в сводках новостей и для информирования граждан после толчков. В словаре представлены следующие 6 языков, соответствующие преобладающим группам туристов и иностранных граждан, проживающих в Японии — китайский (традиционный и упрощенный), корейский, английский, португальский, испанский и упрощенный японский.

#### **4**

В последнее время обозначаются новые направления в исследованиях в области упрощенного японского и смещение фокуса исследований с «упрощенного японского для уменьшения последствий от природного катаклизма» до «упрощенного японского для предотвращения катаклизмов». Например, в Университете Цукуба ежегодно проводятся учения на случай экстренных ситуаций для студентов и работников университета. И здесь упрощенный японский не только служит средством для уменьшения последствий от трагедий, но и используется в качестве меры безопасности для предотвращения жертв в случае катаклизма.

В этом году впервые упрощенный японский был использован для внутриуниверситетских оповещений. Помимо упрощенного японского

для экстренных ситуаций, проф. Исао Иори занимается разработкой упрощенного японского для обыденных ситуаций на каждый день в мирное время<sup>8</sup>. Такие начинания имеют целью внести вклад в развитие многокультурного общества в Японии. Исследования упрощенного японского для мирного времени классифицируются на следующие категории: «упрощенный японский на каждый день», «упрощенный японский для туризма», «упрощенный японский для ухода за больными и престарелыми», «упрощенный японский для новостей» и «упрощенный японский для развития технологий автоматического аудио перевода», стремительно развивающийся как отдельная область исследований.

Такие направления имеют универсальный характер. Вне зависимости от своего размера, страны мира являются многоэтническими и многоязычными. Нет стран, где не проживают иностранные граждане. И ни одна страна не застрахована от бедствий. Японская модель исследований в области упрощенного языка может быть заимствована мировым сообществом: если мы перенесем фокус с Японии на русскоговорящие страны, могут открыться новые перспективы возможности и необходимости изучения и исследования «упрощенного русского языка». Такие исследования могут представлять особую общественную ценность в случае бедствий в русскоговорящих странах для проживающих там иностранцев, которые имеют ограниченный доступ к информации. Структурированные исследования в области упрощенного русского языка на случай бедствий и для обыденной жизни (в особенности для ухода за престарелыми и больными, где язык приходит на помощь медикам в спасении жизней) могут не только внести вклад в обеспечение безопасности иностранных граждан, но и служить показателем уровня обеспечения безопасности граждан высокоразвитого государства.

## 5

В Японии идеи исследования упрощенного японского получают развитие в других языках: исследования упрощенного русского, английского, испанского, немецкого, французского, китайского, корейского и т. п. Японские и русские исследователи во главе с членами японского общества по исследованию проблем преподавания русского языка уже начали совместные проекты по разработке упрощенного русского языка для проживающих в Японии русскоговорящих граждан для экстренных ситуаций. В частности, идет работа над переводом материалов, опубликованных на сайте упрощенного японского языка, а также идет разработка правил для создания упрощенного русского языка (на уровне предложений, фраз, слов, произношения и т. п.) через обработку данных и перевода материалов об упрощенном японском, продумываются способы использования упрощенного русского в японском обществе (для поддержания языковых навыков потомками русскоговорящих родителей и т. п.).

Со стремительным ростом иностранных граждан, проживающих в Японии, и развитием многоязычия в обществе, сложно обходиться одним японским языком. Возникает необходимость развивать не только упрощенный японский, но и упрощенный русский, английский, португальский и т. п., то есть растет необходимость в исследовании упрощенных версий других языков.

Япония стоит на пороге важного исторического события, которое потенциально изменит отношение японцев к проживающим в ней иностранным гражданам. 2020 год — год проведения Летних Олимпийских игр в Токио. Во время Олимпиады Японию посетят более 10 миллионов туристов и персонала, ежедневный приток — до 920 тысяч человек в день. В целом в 2020 году Япония готовится принять около 40 миллионов туристов, и это число включает русскоговорящих туристов. В данный момент Япония готовится не только достойно провести Летние Олимпийские Игры 2020 года, но и сделать вклад в региональное развитие общества в виде поддержания многокультурного пространства и после проведения Олимпиады, в частности путем развития упрощенного русского языка как производной области исследований упрощенного японского языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Международная христианская некоммерческая организация, предоставляющая информацию о языковых ресурсах на своем сайте. URL: <https://www.ethnologue.com/guides/how-many-languages> (дата обращения: 12.11.2018).

<sup>2</sup> Hara K. Tagengo Kokka (Multilingual States) // Nihon no Tagengoshakai (Multilingual society in Japan). Tokyo: Iwanami Shoten, 2005. P. 1–4.

<sup>3</sup> Точное число проживающих на территории Японии айну неизвестно. Согласно опросу, проведенному в Хоккайдо в 2013 году, 16786 представителей народности айну проживало на Хоккайдо на тот момент в 66 населенных пунктах.

<sup>4</sup> Статистика Министерства Юстиции Японии предоставляет следующие данные о количестве иностранных граждан, проживающих на территории Японии (на июнь 2018 г.): КНР (741 656 чел.), Южная Корея (452 701 чел.), Вьетнам (291 494 чел.), Филиппины (266 803 чел.), Бразилия (196781 чел.). Что касается граждан из стран бывшего Советского Союза, приводится следующая статистика: Россия (8862 чел.), Узбекистан (3584 чел.), Украина (1824 чел.), Киргизия (494 чел.), Казахстан (387 чел.), Беларусь (326 чел.), Литва (272 чел.), Республика Молдова (165 чел.), Таджикистан (163 чел.), Эстония (134 чел.), Латвия (113 чел.), Азербайджан (112 чел.), Грузия (58 чел.), Армения (48 чел.), Туркменистан (41 чел.). URL: <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=12040606&tclass1=000001060399> (дата обращения: 12.11.2018).

<sup>5</sup> Sato K. Easy expressions save foreigners! Hirosaki: Hirosaki University's sociolinguistics laboratory, 2018. P. 7.

<sup>6</sup> Там же. С. 2.

<sup>7</sup> Kinkyuu Jishin sokuho-Tsunami keiho tagengo jisho (Multilingual dictionary for emergency announcement of earthquake and warning of tsunami). Tokyo: Japan Meteorological Agency/Cabinet Office/Tourism Agency, 2015. 68 p.

<sup>8</sup> Iori I. Yasashii Ninongo (Plain Japanese). Tokyo: Iwanami Shinsho, 2016. P. 38–45.

**Tsygalnitsky E., Matsushita S., Usuyama T.**

*University of Tsukuba, Japan*

**RESEARCH ON “PLAIN RUSSIAN LANGUAGE” IN A MULTILINGUAL SOCIETY**

The authors argue that with a rapid increase in numbers of foreign citizens residing in Japan and gradual formation of a multilingual society, Japanese language can no longer be the only means of communication. There is a growing need in developing not only plain Japanese, but also plain Russian, English, Portuguese, etc. In other words, there is a need in researching plain versions of other languages. This paper addresses perspectives of researching plain Russian as a derivative of research on plain Japanese. Developing this field of research is considered crucial to coexistence in a multilingual society.

*Keywords:* plain Russian language; plain Japanese language; multilingual society.

**Ярыгина Надежда Юрьевна**

*Московский государственный институт  
международных отношений (Университет)*

*МИД России, Россия*

nad.yarygina@gmail.com

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБЩЕНИИ**

Статья посвящена роли русского языка в профессиональном общении в контексте интеграционных процессов. На сегодняшний день основной причиной изучения русского языка иностранцами является экономическая деятельность российских и зарубежных компаний. Несмотря на снижение деловой активности в последние годы, иностранные партнеры продолжают присутствовать на российском рынке, но для успешной работы им необходимо понимать особенности российской бизнес культуры, поэтому обучение русскому языку как средству профессионального общения является важной частью современной системы высшего образования.

*Ключевые слова:* русский язык; профессиональная коммуникация; межкультурная коммуникация; бизнес среда.

На сегодняшний день на фоне глобализационных процессов английский язык выполняет роль языка международного общения. Однако языковая глобализация, под которой понимается активное и повсеместное распространение английского языка, а также проникновение в другие языки англицизмов, меняет привычную картину существования не только английского, но и других языков<sup>1</sup>. Несмотря на это, русский язык все ещё остается языком межнационального общения народов России, языком межнационального общения народов ближнего зарубежья и мировым языком.

На сегодняшний день в странах ближнего зарубежья русский язык в основном изучается для экономической, предпринимательской и торговой деятельности, особенно с момента создания экономических интеграционных объединений, например Евразийского экономического союза. Знание русского языка помогает участникам этого объединения найти работу не только в России, но и в Казахстане, Белоруссии.

Несмотря на снижение статуса в публичной сфере, русский язык в Центральной Азии сохраняет существенную общественную значимость. Его позиции как активного коммуникативного ресурса обеспечиваются: социальной традицией; конкурентоспособностью русскоязычного образования; преимуществами «двуязычного» бизнеса; интересами кадрового обеспечения в контексте продвижения Евразийской экономической интеграции<sup>2</sup>.

Язык отражает статус страны на мировой арене, самосознание нации. Россия состоит и принимает активное участие в работе различных международных организаций: ООН (Совет Безопасности ООН), ВТО, СНГ, ОДКБ (Организация Договора о коллективной безопасности), ОБСЕ

(Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе), Большой восьмёрке, БРИКС, ШОС (Шанхайская организация сотрудничества), ЕАЭС (Евразийский экономический союз), АТЭС, АСЕАН и др. В этих организациях создается правовое пространство, в рамках которого осуществляются внешнеэкономические связи.

Такие факторы, как благоприятное географическое положение, огромные природные ресурсы, большой потребительского рынок, высокообразованная рабочая сила делают российскую экономику привлекательной для иностранных инвестиций. Одним из важных направлений развития экономики является привлечение иностранных инвестиций в области производства, торговли, финансов, обмена технологиями и др. Однако большая часть иностранных инвестиций все ещё приходится на энергетический сектор и крупные инфраструктурные проекты.

В последние годы экономика страны испытывает серьезный кризис. Ухудшение международной политической ситуации, антироссийские санкции, рост инфляции, падение цен на нефть, ослабление национальной валюты, бюрократическая волокита, ограниченный доступ к долговому финансированию и неустойчивое регулирование экономической системы серьезно осложнили развитие многих отраслей российской экономики. Из-за ухудшения инвестиционного климата в 2014 году инвестиции в российскую экономику резко сократились. Однако Россия все ещё остаётся экономическим партнером для многих стран.

Ведение международного бизнеса, работа за рубежом требует от менеджеров как российских, так и иностранных компаний осознания существующих между ними культурных различий. В связи со значительными изменениями экономических, политических, идеологических, социальных и других условий в России идет процесс формирования национальной деловой культуры. Лучшее понимание российской деловой культуры, ее национальных особенностей необходимо для эффективной работы в России международных компаний, создания совместных предприятий и развития других форм международной кооперации российских компаний с иностранными партнерами<sup>3</sup>. Понимание вышеупомянутых особенностей происходит, в первую очередь, благодаря изучению русского языка как иностранного, следовательно, изменилась его роль в системе высшего образования. Русский язык становится средством социальной и профессиональной реализации иностранного студента.

В МГИМО МИД России существует несколько факультетов, где обучаются будущие экономисты-международники, которые будут представлять интересы России и других стран на международной арене. Согласно ОС МГИМО МИД России, дисциплина «Иностранный язык. Русский язык» относится к базовой части программы.

Преподавателями кафедры русского языка секции «Русский язык для иностранных учащихся» были созданы учебные пособия, использо-



вание которых позволяет подготовить студентов-иностранцев к будущей профессиональной деятельности на русском языке. Например, учебное пособие «Язык профессии (экономический профиль)» (И. Ю. Свинцова, Н. Ю. Ярыгина), предназначенное для студентов-иностранцев второго года обучения в бакалавриате. Основной целью учебного пособия является развитие коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения. Пособие, состоящее из 18 уроков, основано на материале курса «Макроэкономика», а также материалах периодических изданий. Каждый урок включает предтекстовые задания, текст и послетекстовые задания. Отбор материала определялся тематикой изучаемой дисциплины.

В предтекстовых заданиях внимание уделяется усвоению профессиональных терминов, грамматических конструкций, встречающихся в тексте, особое внимание уделено работе с аббревиатурами, которые часто встречаются в экономических текстах, например, наименование органов власти (Минфин — Министерство финансов) и организаций (МВФ — Международный валютный фонд, ЕАЭС — Евразийский экономический союз; макроэкономические термины (ВВП — валовой национальный продукт) и др. Послетекстовые задания ориентированы на формирование умений: логического членения текста, формулирования основных положений представленного материала в виде различных вариантов плана. Данные упражнения позволяют учащимся научиться определять основную тему текста и его составные части. Такие задания помогают студентам в их будущей профессионально и научной деятельности, когда им приходится обрабатывать и анализировать большой объем информации.

После каждой изученной темы или блока тем в пособии представлены творческие задания по подготовке презентации и дискуссии. Согласно календарно-тематическому плану каждая крупная тема/блок тем завершается занятием-дискуссией по пройденному материалу. Например, после пройденной темы «Налогообложение: сущность, принципы» учащимся предлагается подготовить презентацию «Налоговая система моей страны». Тексты уроков построены таким образом, что являются основой для создания будущей презентации, в них содержатся структурные образцы научного стиля речи, а также языковые средства, необходимые для построения собственных текстов. После представленной презентации учащиеся задают вопросы докладчику, а затем участвуют в дискуссии. В группах с невысоким уровнем владения языком, ведущим дискуссии является преподаватель: он создает ситуации, побуждающие учащихся использовать необходимые грамматические конструкции, представленные в тексте, выражать своё мнение по данному вопросу. В случае достаточно высокого уровня языковой подготовки ведущим может стать один из учащихся группы. Проведение подобных занятий способствует развитию речевых умений монологической (подготовленной/неподготовленной) и диалогической речи учащихся.

На сегодняшний день задача преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы сформировать у студента лингвистическую, коммуникативную и поведенческую компетенцию в профессиональном общении. Для этого будущего специалиста экономического профиля необходимо научить применять в речи нормы литературного языка, пользоваться профессиональной терминологией, создавать и поддерживать доброжелательную атмосферу во время общения с коллегами/партнерами по бизнесу, контролировать логичность и точность своих высказываний, а также учитывать культурные и социальные особенности личности собеседника.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Баландина Л. А., Ганина Е. В.* Лингвистические аспекты глобализации // Вестник Финансового университета. 2016. № 3 (23). С. 73–75.

<sup>2</sup> *Боришполец К. П.* Русский язык в центрально-азиатском регионе // Вестник МГИМО Университета. 2014. № 2 (35). С. 64.

<sup>3</sup> *Копылова С. С.* Языковой барьер в деловом общении и бизнесе // Социально-экономические явления и процессы. 2012. № 5–6 (39–40). С. 195.

**Yarygina N. Y.**

*MGIMO University, Russia*

#### THE RUSSIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL COMMUNICATION

The article is devoted to the role of the Russian language in professional communication in the context of integration processes. Nowadays the main reason for learning Russian by foreigners is the economic activity of Russian and foreign companies. Despite the decline of business activity during recent years, foreign partners present in the Russian market, but for successful work they need to understand the peculiarities of Russian business culture, so learning Russian as a means of professional communication is an important part of the modern system of higher education.

*Keywords:* Russian language; professional communication; intercultural communication; business sphere.



## **НАПРАВЛЕНИЕ 9**

# **МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО, РОДНОГО И НЕРОДНОГО**

Уровни владения русским языком  
и проблемы их описания.

Актуальные проблемы преподавания  
русского языка разным контингентам учащихся.

Новое в обучении аспектам языка  
и видам речевой деятельности.

Проблематика межкультурной коммуникации  
в теории и практике преподавания РКИ.

Роль русской культуры  
в преподавании русского языка.

Русский язык в системе билингвального  
образования.

Современные средства обучения.

Дистанционное обучение.

Лингводидактическое тестирование.

Повышение квалификации преподавателей.

История преподавания  
русского языка как иностранного.





## ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В ЛЕКСИКЕ КОНЦА XX ВЕКА (ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье анализируются некоторые динамические процессы, которые произошли в лексико-семантической системе русского языка и семантической структуре ряда номинаций в конце XX века. Дается их осмысление с точки зрения лингводидактики.

*Ключевые слова:* лингводидактика; семантическая структура слова; компоненты значения.

Одной из важных задач обучения иностранных учащихся русскому языку является формирование лексической компетенции. Опыт работы в иноязычной аудитории свидетельствует, что сформировать лексическую компетенцию невозможно без учета изменений, которые происходят в лексико-семантической системе в процессе ее развития.

В конце XX века лингвисты констатировали целый ряд динамических процессов, существенно повлиявших на состояние не только лексико-семантической системы русского языка в целом, но и на семантику отдельных номинаций. Динамические процессы затронули многие коммуникативно значимые для разных контингентов учащихся пласты языка: государственное устройство, политику, идеологию, экономику, юриспруденцию, образование, массовую культуру, быт и др. Многие изменения в лексической системе русского языка до сих пор не нашли должного отражения в лексикографических источниках. Этим обусловлены трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при изучении словарного состава.

В ходе работы над лексикой в иноязычной аудитории в первую очередь необходимо обратить внимание учащихся на инновации, появившиеся в конце XX века, которые не фиксировались словарями и справочниками более раннего периода. При этом следует помнить, что инновациями могут быть не только отдельные слова, но и новые значения ранее существующих в языке слов, развившиеся у них в конце XX века. Например, у лексической единицы *архитектура*, которое хорошо известно большинству иностранных учащихся, к значению «искусство проектирования и строительства зданий...»<sup>1</sup>, добавилось еще два значения. Переносное значение — «устройство (организации, государства и т. п.) как единое целое». А также значение, закрепленное за сферой информатики, — «совокупность основных устройств, узлов и блоков компьютера или микропроцессора и связи между ними»<sup>2</sup>.

Важной для иностранных учащихся является информация о миграционных процессах слов в пределах лексико-семантической системы. В конце XX века многие ранее частотные номинации в силу утраты актуальности переместились на периферию лексической системы. Другая часть номинаций, наоборот, актуализировалась. В пассивный состав словаря ушли лексические единицы, отражающие реалии советской действительности, а также предметы, явления, процессы, не совместимые с современной жизнью. Например: *хозрасчет, соцсоревнование, невозвращенец, лишенец, совхоз, всесоюзный, видеолента* и др. В современном языке данные слова не являются частотными, а в учебной и другой литературе, периодике встречаются для характеристики явлений прошлой жизни. Среди номинаций, потерявших актуальность, и многие устойчивые словосочетания (*встречный план, империя зла, народный контроль* и др.)

Специального комментария требуют и номинации, появившиеся в словарном составе языка в конце XX века, но в силу потери актуальности понятий, явлений, которые они называли, быстро переместившиеся в пассивный состав словаря. К ним относятся, например, *купонно-талонный* (основанный на использовании купонов и талонов при распределении товаров в условиях дефицита), *голоса* (о западных радиостанциях, ведущих вещание на русском языке для России), *ваучеризация* (безвозмездная выдача ваучеров населению).

В центр с периферии лексической системы вернулись номинации, которые называют реалии, явления, ставшие актуальными в конце XX века (*акция, банкир, бизнес, банкрот, конкурент, консорциум, лобби, муниципалитет, предприниматель*).

В процессе формирования лексической компетенции следует обратить внимание учащихся на то, что большинство миграционных процессов сопровождалось различного рода трансформациями в семантической структуре отдельных номинаций. Трансформации проходили на уровне денотативного, эмотивного, собственно-языкового компонентов значения.

Семантические трансформации на уровне денотативного компонента значения связаны, в первую очередь, с расширением или сужением значения лексической единицы. Так, лексикографические источники советского периода отмечали два значения слова *президентство*: «1. Должность, звание, обязанности президента. 2. Деятельность президента»<sup>3</sup>. В словаре Г. Н. Скляревской фиксируется еще одно значение этого слова: «Полит. Президентская форма управления государством». В качестве примеров слов, расширивший свое значение, можно назвать номинации *маклер, консолидация, консерватизм* и многие другие.

Важной для иностранных учащихся является информация и о сужении значений ряда лексических единиц. Например, сужение значения произошло у лексической единицы *акциз*. В словаре А. П. Евгеньевой

отмечено два значения этого слова: «1. В капиталистических странах и в дореволюционной России: косвенный налог на товары внутреннего производства ...). 2. Разг. Устар. Название управления, учреждения по сбору такого налога»<sup>4</sup>. Современные словари фиксируют только одно значение у слова акциз — косвенный налог на товары массового потребления, включаемый в цену товара или плату за услуги.

Для адекватного восприятия и употребления ряда лексических единиц иностранные учащиеся должны знать, что возвращение из пассивного словаря в активный часто сопровождалось смысловыми трансформациями дефиниций. В качестве примера можно назвать номинацию *лицей*. Ранее слово употреблялось в двух значениях: «1. Привилегированное мужское среднее или высшее учебное заведение в дореволюционной России. 2. Среднее учебное заведение во Франции и некоторых других странах»<sup>5</sup>. Дефиниция современного слова *лицей* явно свидетельствует не только о сужении объема семантики (оно стало однозначным), но и ее трансформации в целом. Словарь Г. Н. Скляревской дает такое определение номинации *лицей*: «среднее учебное заведение с углубленным изучением ряда предметов (обычно гуманитарного цикла)»<sup>6</sup>.

Анализ фактического материала показал, что у некоторых лексических единиц количество значений осталось прежним, однако их содержание изменилось. Например, практически все словари советского периода отмечали у номинации *ассамблея* два значения: 1. Общее собрание какой-либо (преимущественно международной) организации; ее высший орган; съезд конгресс. 2. В России в эпоху Петра I: увеселительный вечер, бал. Словари, фиксирующие языковые изменения конца XX века, второе значение этого слова не отмечают. В качестве второго значения фиксируется следующее — собрание представителей какой-либо профессии, общественной организации (Ассамблея моды). Эта разница в значениях требует специального комментария, т. к. новое значение слова *ассамблея* стало довольно частотным в разных сферах.

В качестве примеров сужения объема значений служат и другие коммуникативно значимые для иностранных учащихся лексические единицы — *сенат*, *казна*, *бюрократ* и др.

Эмотивный компонент значения находит выражение в положительной или отрицательной эмоциональной оценке.

Семантические трансформации на уровне эмотивного компонента значения, обусловлены, как правило, изменениями в семантике денотата. Они проявляются в снятии/приобретении различного рода эмоционально-оценочных наслоений. В значениях лексических единиц, обозначавших негативные, с точки зрения господствующей идеологии понятия, исчезают семы отрицательной оценки. Они заменяются на нейтральные или даже положительные. Исследования показали, что в языке конца XX века семантическим трансформациям на уровне



эмотивного компонента значения подверглись лексические единицы, которые обозначали явления реалии, связанные с капиталистическим устройством общества. Например: *бизнес, бизнесмен, частник, собственник, контркультура, казино и др.*

С другой стороны, многие слова и значения, пополнившие словарный состав русского языка в конце XX века, приобрели эмоционально-экспрессивную окраску (ранее не фиксируемую словарями). На это следует обращать внимание учащихся в ходе обучения. Например, помета «неодобрительное» появилась у номинаций *кооперативщик, безбожник* и др.

Важной для иностранных учащихся является информация о собственно-языковом компоненте значения лексической единицы. Лингвисты в составе собственно-языкового компонента выделяют микрокомпоненты, содержащие информацию о парадигматических связях слов в лексической системе, его лексической, синтаксической сочетаемости, а также его закрепленностью за определенным стилем речи.

Многие номинации значительно расширили сочетаемость, что привело к образованию новых устойчивых расчлененных наименований. Например, номинация *безработица* входила в состав устойчивых словосочетаний *пособие по безработице, сезонная безработица, скрытая безработица*. В языке конца XX века появились *технологическая безработица* (появляющаяся в результате замены труда людей машинами), *структурная безработица* (обусловленная несовпадением спроса и предложения на рабочую силу в разных отраслях экономики). Отмечен ряд устойчивых словосочетаний на базе слова *бизнес* — *большой бизнес* (деятельность крупных коммерческих предприятий, организаций, объединений), *малый бизнес* (деятельность мелких предприятий и организаций, преимущественно в сфере оказания услуг населению); *Школа бизнеса* (центр по обучению частных лиц основам предпринимательства, коммерческой деятельности: маркетингу, бухгалтерскому учету, делопроизводству и т. п.).

Важной для иностранных учащихся является информация о стилистической принадлежности слова, а, следовательно, и о семантических трансформациях на уровне стилистического микрокомпонента. Исследования словарного состава русского языка конца XX века показали, что, с одной стороны, произошел переход ряда лексических единиц из узкоспециальных сфер в общепотребительный язык. Например, номинация *инвестировать* относилась к сфере экономики, номинация *кьюра* — к сфере экономики и финансов; номинации *вердикт, санация* — к юридической сфере. Помету «спец.» имели слова *опт, ипотека, ликвидный*. Помету «книжное» имела номинация *целитель*. С другой стороны, произошла специализация значений некоторых лексических единиц. Они закрепились за определенными пластами языка, получив в лексикографических источниках соответствующие пометы. Например,

лексические единицы *волонтер, западник, государственный* и другие стали использоваться в публицистике.

Некоторые лексические единицы изменили стилистическую принадлежность. Так, слова *питерский, развал* фиксировались как просторечные. В языке исследуемого периода они отмечены пометой «разговорное». Из разговорного стиля в общелитературный язык перешло слово *рандеву*. Переносное значение «абсолютной новизны» лексической единицы *кислород* (о чем-либо жизненно важном, необходимом для духовной жизни) закрепилось за публицистическим стилем.

Лингвистическое осмысление всех изменений, которые коснулись словарного состава русского языка в конце XX века, позволяет решить необходимые для учебного процесса организационные и методические задачи. Основными из них являются следующие:

- определение целесообразного количественного массива лексических единиц, предназначенного для введения в учебный процесс конкретного контингента учащихся;
- целенаправленная работа над содержательной стороной номинаций (абсолютная, относительная, сочетательная ценность);
- акцентирование внимание на различного рода трансформации в семантической структуре лексических единиц.

Реализация данных задач в ходе обучения позволит обеспечить формирование у иностранных учащихся лексической компетенции с учетом динамических процессов в словарном составе русского языка конца XX века.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Словарь русского языка: В 4 т. Т. 1. / гл. ред. А. П. Евгеньева. М.: Русский язык, 1985. С. 47.

<sup>2</sup> Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Складневской. М.: Эксмо, 2007. С. 90.

<sup>3</sup> Словарь русского языка... Т. 3. С. 376.

<sup>4</sup> Там же. Т. 1. С. 31.

<sup>5</sup> Там же. Т. 2. С. 191.

<sup>6</sup> Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складневской. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. С. 360.

**Abbakumova G. A.**

*Taras Shevchenko Kiev National University, Ukraine*

#### **DYNAMIC PROCESSES IN THE VOCABULARY OF THE END OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURY: ASPECTS OF LINGUISTICS AND METHODOLOGY**

The article deals with some dynamic processes that happened in the lexical and semantic system of the Russian language and the semantic system of a series of nomination at the end of the 20<sup>th</sup> century, giving their explanation from the point of view of linguodidactics.

*Keywords:* linguodidactics; semantic structure of the word; components of the meaning.

**Абдрахман Гульнар Кабылкалымкызы**  
*Таразский государственный  
педагогический университет, Казахстан*

gulnara.abdrakhman@tarmpu.kz

**Тойганбекова Шынар Малибаевна**

*ФАО НЦПК «Өрлеу» «Институт повышения  
квалификации педагогических работников  
по Жамбылской области», Казахстан*

China.555@mail.ru

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена проблеме преподавания современного русского языка в педагогических вузах в условиях обновленного содержания образования. В ней рассматриваются вопросы применения в учебном процессе новых педагогических технологий по русскому языку.

*Ключевые слова:* педагогические технологии; критическое мышление; активные методы обучения.

1. С внедрением обновленного содержания среднего образования и студентоцентрированного обучения в высшей школе в Республике Казахстан требуются новые подходы к подготовке выпускников педагогических вузов.

Студенты педагогических вузов на протяжении всего периода обучения должны быть ознакомлены с методологией обновленного содержания образования: модель среднего образования, структура и содержание, активные методы обучения и система оценивания достижений обучающихся.

В ряде нормативно-правовых документов и сайтов по обновленному содержанию образования приводятся дефиниции (критериальное оценивание, компетенция, критерий, рубрикатор, дескриптор, формативное и суммативное оценивание и др.) и широкий набор методических приемов и стратегий ведения урока, принятые педагогической общественностью как в школах, так и в педагогических вузах.

В связи с этим преподаватели педагогических вузов ставят перед собой цели по:

- внедрению активных форм обучения, в ходе которых предполагается, что учащиеся и студенты будут самостоятельно развивать функциональную грамотность, активно «добывать» знания, с огромным желанием развивать коммуникативные навыки и творчески подходить к решению проблем;
- совершенствованию педагогического мастерства будущих учителей в контексте обновленного содержания образования.

Поэтому в педагогических вузах необходимо осуществлять общую подготовку будущих учителей с учетом нового компетентностно-ориентированного содержания образования, новых подходов к обучению и методике преподавания.

Преимущество современной дидактики, на наш взгляд, заключается в том, что здесь четко «прочитывается» действие следующей цепочки: метод, методы обучения и педагогические технологии.

2. Основным источником для исследования послужил собственный теоретический и практический опыт преподавания русского языка, дисциплины «Технологии критериального оценивания» в педагогическом вузе и проведения тренингов учителям организаций образования Жамбылской области и г.Тараз.

Сегодня, когда в дидактике насчитываются сотни образовательных технологий, важна живая совместная деятельность человека, которая характеризуется образовательными потребностями и мотивами, жизненным, учебным и профессиональным опытом.

Из нашей практики мы знаем, что одна и та же педагогическая технология может по-разному осуществляться различными исполнителями. От того, насколько последовательно и творчески педагог реализует ту или иную технологию, видит достижение необходимого результата, и зависит его мастерство.

Как известно, тема по изучению особых форм глагола является одной из сложных. Поэтому на практике можно реализовать модель совместной деятельности, как учителя и ученика, так и преподавателя и студентов, при изучении особых форм глагола причастий и деепричастий, используя следующие приемы: прием «Знаю-хочу знать — узнал», Диаграмма Венна, Таблица аргументов и др. Данные приемы позволяют упорядочить способ освоения нового материала и достичь желаемых целей.

Дело в том, что при использовании того или иного метода включаются разные уровни активности обучающегося: от элементарного ощущения и восприятия до совместного творческого мышления.

С целью формирования критического мышления у студентов используем прием «Знаю — хочу знать — узнал», который начинается на стадии вызова и заканчивается на стадии рефлексии.

**Таблица 1.** Прием «Знаю — хочу знать — узнал»

Уже знаю	Хочу узнать	Узнал на уроке
Причастия и деепричастия — это особые формы глагола	Вопрос: «Это действительно так?»	

Алгоритм работы предполагает последовательное заполнение колонок таблицы. Прием «Знаю — хочу знать — узнал» помогает студентам

проанализировать информацию с позиций логики и обобщить знания по данной теме.

Вызвать устойчивый интерес к изучаемой проблеме, мотивировать к учебной деятельности студентов возможно при использовании и других приемов, например: Диаграмма Венна, «Таблица аргументов».

Диаграмма Венна помогает провести сравнительную характеристику особых форм глагола причастий и деепричастий и детально определить присущие им признаки (признаки глагола, прилагательного и наречия).

Таблица 2. Диаграмма Венна

Особые формы глагола	Признаки глагола	Признаки прилагательного	Признаки наречия
Причастие			
Деепричастие			

Систематическая оценка аргументов, основанная на ясных рациональных критериях, позволяет студентам самостоятельно сделать выводы о свойствах причастий и деепричастий.

Прием «Таблица аргументов», как правило, применяется после знакомства с новым материалом, когда преподаватель предлагает для решения студентам несколько аргументов: 1) Причастие и деепричастие — это особые формы глагола; 2) Причастие и деепричастие — это самостоятельные части речи.

Таблица 3. Прием «Таблица аргументов»

Аргументы	За	Против
1) Причастие и деепричастие — это особые формы глагола.  2) Причастие и деепричастие — это самостоятельные части речи.	1) Да, причастие и деепричастие — это особые формы глагола, потому что: Причастие — это особая <b>неспрягаемая</b> форма глагола. Деепричастие — это особая <b>неизменяемая</b> форма глагола 2) Причастие — обозначает действие, но представляет его как признак предмета. Деепричастие — обозначает признак, но выступает как признак другого действия. 3) Причастие и деепричастие имеют признаки глагола. 4) Причастие и деепричастие образуются от глаголов.	Причастия и деепричастия — это самостоятельные части речи, так как у причастия есть признаки, как глагола, так и прилагательного, а деепричастия — признаки, как глагола, так и наречия.

Аргументы	За	Против
	По формальным признакам: к причастию можно задать вопросы «что делающий», «что делавший». К деепричастиям — «что делая», «что сделав».	Причастия — это самостоятельная часть речи, так как имеет ряд признаков, не свойственных глаголу. Деепричастия — это самостоятельная часть речи, так как не имеет грамматических признаков, свойственных глаголу.

Применение данной педагогической технологии позволяет преподавателю не только ограничиваться «передачей» образцов известных знаний, умений и навыков, но и создать условия развития у студентов стремления к убедительной аргументации. Студенты формируют свои собственные идеи и мысли по предложенным аргументам.

При новой парадигме обучения преподаватель становится организатором познавательной деятельности студентов.

3. Студенты педагогических вузов после ознакомления с рядом новых стратегий, методов и приемов обучения активно применяют их в учебном процессе во время прохождения педагогической практики. Приведем несколько примеров.

Студентам во время прохождения темы «Причастие», которое изучается в 7 классе, рекомендуется использовать игровые технологии. Поэтому важно сделать так, чтобы встреча с неизвестными языковыми фактами способствовала возникновению интереса к обучению.

Проведение игры-упражнения «Верите ли вы?» помогает учителю узнать, насколько учащиеся усвоили теоретические сведения о причастии.

Учитель перед учащимися ставит несколько вопросов, на которые они должны ответить, определив, верное или ложное суждение содержится в высказывании, и объяснить свою точку зрения.

Например:

- «Действительно ли то, что причастия своим «внешним» видом похожи на прилагательные?»;
- «Верно ли утверждение, что причастия не связаны с глаголом?»;
- «Верите ли вы в то, что причастия не могут быть настоящего и прошедшего времени?».

Данный вид работы лучше выполнять в парах, когда учащиеся заранее подготовят вопросы.

С целью организации творческой деятельности учащихся используется задание по написанию пейзажной зарисовки по темам: «Что я увидел в зимнем лесу», «В молчаливом зимнем лесу», «Что я чувствую в зимнем лесу». После выбора темы, которая соответствует их восприятию окружающего мира, учащиеся должны создать мини-сочинения, сознательно употребив в них причастия.

Таким образом, основное преимущество преподавания русского языка в условиях обновленного содержания образования заключается в использовании разнообразных педагогических технологий, направленных на развитие функциональной грамотности, речевых навыков: слушание, говорение, чтение и письмо.

**Abdrakhman G. K.**

*Taraz State Pedagogical University, Kazakhstan*

**Toyganbekova Sh. M.**

*JSC NCPD "ORLEU", Institute for Professional Development of Teachers in the Zhambyl Region, KazakhstanNA*

#### **MODERN TECHNOLOGIES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE UNDER THE CONDITIONS OF RENOVATION OF EDUCATION**

The article is devoted to the problem of teaching modern Russian language in pedagogical universities in the context of updated content of education. It examines the use of new educational technologies in the Russian language in the educational process.

*Keywords:* pedagogical technologies; critical thinking; active teaching methods.



**Абросимова Алеся Вячеславовна,  
Колесникова Наталия Ивановна**

*Новосибирский государственный  
технический университет, Россия*

abrosimova@corp.nstu.ru; nkolesnikova@mail.ru

## **ЖАНР ОТЧЕТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ БАКАЛАВРОВ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

В статье доказывается актуальность жанрового подхода при формировании общекультурных и профессиональных компетенций у бакалавров строительного профиля на занятиях по русскому языку. Для опережающего владения учебно-научными и научно-профессиональными жанрами целесообразно использовать метод моделирования. Овладеть жанром отчета, включенным в компетентностную модель на разных этапах обучения, помогает типологическая модель интегрированного жанра «отчёт».

*Ключевые слова:* жанровая компетенция; типологическая модель жанра.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 08.03.01. «Строительство» (уровень бакалавриата) от 12.03.2015 г., при формировании компетентностной модели обучения основное внимание исследователей-методистов в высшей школе фокусируется на решении проблем развития научной и профессиональной речи с целью овладения профессионально значимыми письменными и устными жанрами.

В компетентностную модель выпускника строительного вуза входят общепрофессиональные, профессиональные и общекультурные компетенции.

Общекультурная компетенция как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, включена в дисциплину «Русский язык и культура речи».

Показателем качественной подготовки бакалавров строительного профиля является успешное овладение языком специальности. Преподавателю русского языка и культуры речи в рамках ограниченного количества часов, отведённых на курс (18 аудиторных часов), необходимо также помочь обучающимся овладеть коммуникативной составляющей профессиональной компетенции.

Профессиональная компетенция обычно рассматривается с позиции профессиональных требований к специалисту. Уже на первом курсе студенты должны владеть научно-учебной речью: составлять реферат, подготавливать выступление на основе реферата, выступать с докладом на научно-студенческой конференции, готовить выступление на семинаре. Однако овладение речью невозможно вне ее жанровых форм, которые

«присутствуют в сознании языковой личности в виде фреймов, влияющих на процесс разворачивания мысли в слово»<sup>1</sup>.

В контексте любой профессиональной подготовки особое внимание мы уделяем жанровой компетенции как опережающему владению научными жанрами, рассматривая эту компетенцию в качестве важнейшего компонента, ключевого звена профессиональной коммуникативной компетенции<sup>2</sup>.

Мы считаем, что принцип жанрового подхода в обучении речевому общению бакалавров строительного профиля наиболее точно решает коммуникативные профессиональные задачи в условиях учебной среды, в результате чего формируется научная жанровая компетенция обучающихся, под которой принято понимать «готовность к моделированию научных текстов разных жанров (умение выбрать из многообразия видов и разновидностей, обусловленных целевым и функциональным назначением, научный жанр сообразно коммуникативной ситуации и представить его в соответствии с социально одобренной моделью, реализуемой адекватными языковыми конструкциями и стилистическими средствами)»<sup>3</sup>.

Среди профессиональных компетенций, на которые ориентированы программы бакалавриата в рамках экспериментально-исследовательской деятельности, — способность составлять *отчёты* по выполненным работам. Жанр *отчет* как неотъемлемый атрибут формирования профессиональной жанровой компетенции на вузовском этапе обучения включен только в программы специальных дисциплин, не затрагивающих лингвостилистической и экстралингвистической сторон его изучения, и остается белым пятном в методике преподавания русского языка в высшей школе<sup>4</sup>.

Как правило, преподаватели специальных дисциплин, формирующие предметные знания и компетенции, требуют отчеты от студентов, но не обучают их этому жанру.

Данную профессиональную компетенцию целесообразно параллельно включить в содержание рабочей программы по дисциплине «Русский язык и культура речи», выделив в ней коммуникативный блок для освоения бакалаврами строительного профиля. В результате студент должен иметь представление о характерных для подязыка строительной специальности языковых выражениях и способность / готовность их использовать. Например, в аудиторные и домашние задания, учебные тексты следует включать лексику и конструкции, которыми особенно изобилует подязык строительства и которые могут быть использованы для оформления структурного элемента (субжанра) отчета «Термины и определения».

Для подязыка строительства характерны термины и терминологические сочетания со значением технологических приёмов (*обжиг, сжим, расплав, нагрев*), объектов деятельности (*силовая форма, мостовой кран, виброплощадки*), средств деятельности (*арматурная сталь, ячеи-*

стый бетон, стержневая горячекатаная арматура) и др. Распространены конструкции с предлогом «для» (*прогоны предназначены для применения в строительстве общественных зданий...; дорожные плиты предназначены для устройства покрытий дорожных одежд автомобильных дорог*). Преобладают пассивные конструкции с предикатами, выраженными краткими причастиями (*посты оборудованы устройствами...; для вывоза продукции предусмотрены вывозные тележки; пролёты оснащены бетоноукладчиками*), пассивные конструкциями с постфиксом -ся (*транспортные операции осуществляются мостовыми кранами*), а также неопределенно-личные конструкции (*данные плиты изготавливаются из бетона...*).

Среди учебно-научных жанров, подлежащих освоению, особого внимания заслуживает жанр отчета и следующие его разновидности: отчет о производственной практике, отчет о научно-исследовательской работе, отчет о преддипломной практике; Студенту важно уметь грамотно формулировать тему, цели, задачи прохождения практики, описывать результаты, полученные в период прохождения практики, обобщать содержание работы и делать выводы. Необходимо, чтобы студент овладел навыками составления, языкового оформления учебно-научного отчета, а также его трансформации в устную жанровую форму для защиты на учебной конференции.

Актуальным для студентов первого курса строительного вуза и вызывающим трудности при написании является жанр *отчёт о производственной практике*. Однако на вузовском этапе образования им предстоит (см. выше) освоить еще две его разновидности.

Согласно идее опережающего образования, которую можно рассматривать как заготовку знаний «впрок», деятельность, специально направленную «на увеличение объема и уровня знаний индивида»<sup>5</sup>, каждый выпускник вуза должен уметь осваивать новые знания в будущем. В нашем случае это означает: быть готовым самостоятельно продуцировать новые жанры на основе ранее полученных знаний о жанре.

Жанрам присущи признаки устойчивости, нормативности («типичности», «типологичности»), принципиальной стандартизованности и стереотипности, ориентированности на образцы и модели. Обучающимся необходимы алгоритмы, модели построения научных жанров, языковые и стилистические средства их оформления.

Модель должна являться «аппроксимацией оригинала», воспроизводить «...не все функции оригинала, а лишь некоторый их комплекс», быть близка «к функционированию живого языка», ориентирована на использование в качестве средства общения<sup>6</sup>.

В рамках дефицита учебного времени решить проблему обучения жанру отчета с перспективой на освоение его возможных вариаций в дальнейшем может помочь метод моделирования. Следовательно, уже

на 1 курсе необходимо предложить ему для освоения межжанровую модель научного текста (тезисы доклада, доклад, статья, курсовая и бакалаврская работы, магистерская диссертация, аннотация, реферат, рецензия). В варианте алгоритма-инструкции *межжанровая модель научного текста* включает следующие субжанры:

1. Обосновать актуальности темы.
2. Кратко изложить историю вопроса.
3. Назвать нерешенные вопросы по данной теме.
4. Выдвинуть и обосновать новые идеи. (Предложить решение названных вопросов).
5. Описать содержания работы.
6. Описать результатов эксперимента.
7. Оценить значение (полезность, эффективность) данного исследования для науки и общества.

На основе *межжанровой модели научного текста* строим типологическую модель интегрированного жанра отчет. С этой целью необходимо выделить типичные для отчета субжанры введения (цели задачи практики, объект и предмет изучения), реферативной части (характеристика строительного объекта, описание должностных обязанностей, описание строительного процесса), исследовательской части (описание технологии строительного производства на примере одного-двух процессов) и заключения (выводы и оценка полученного теоретического знания и практического опыта). Необходимо дать каждому субжанру теоретическое сопровождение (комментарий) и языковое наполнение, включающее речевые конструкции (клише), и текстовый образец.

#### **Выводы.**

1. Согласно государственному образовательному стандарту, компетентностная модель бакалавра — выпускника строительного вуза по направлению 08.03.01 «Строительство» включает общепрофессиональные, профессиональные и общекультурные компетенции.

2. В основе формирования этих компетенций должен лежать жанровый подход в обучении и жанровая компетенция обучающихся как опережающее владение учебно-научными жанрами.

3. Жанровая компетенция, формируемая преподавателями русского языка, позволяет успешно, самостоятельно решать задачи в научно-учебной и коммуникативно-профессиональной сферах общения.

4. Жанром, актуальным для всех этапов вузовского обучения по направлению 08.03.01 «Строительство», является жанр «отчет» в его разновидностях. Для опережающего овладения вариациями этого жанра обучающимся целесообразно предложить типологическую модель интегрированного жанра «отчет» с языковым сопровождением, комментариями содержательного характера и текстовым образцом.

5. Как показывает опыт работы, формирование у студентов строительного профиля жанровой компетенции на основе межжанровой модели научного текста и типологической модели интегрированного жанра

«отчет», актуального для вариативного освоения на разных этапах обучения, позволяет им в дальнейшем успешно, самостоятельно овладеть жанрами научно-профессиональной речи.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Седов К. Ф.* Психолингвистический аспект изучения речевых жанров // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 125.

<sup>2</sup> *Колесникова Н. И.* Лингводидактическая концепция формирования жанровой компетенции учащихся в системе непрерывного языкового образования: дис... докт. пед. наук. / Орел, 2009. С. 149.

<sup>3</sup> Там же. С. 148–149.

<sup>4</sup> *Абросимова А. В., Колесникова Н. И.* Речевой жанр «отчет» и его варианты (лингводидактический аспект) // Мир науки, культуры, образования = Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya. 2018. № 2 (69)., С. 225.

<sup>5</sup> *Кацнельсон С. Д.* Типология языка и речевое мышление. Изд. 3-е, стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2004. С. 114.

<sup>6</sup> Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб.: Златоуст, 2015. С. 126–127.

**Abrosimova A. V., Kolesnikova N. I.**

*Novosibirsk State Technical University, Russia*

#### **THE GENRE OF REPORT IN THE PROFESSIONAL COMPETENCE MODEL OF THE BACHELOR OF CONSTRUCTION PROGRAM**

The article confirms the relevance of the genre approach to forming cultural and professional competences of students of the Bachelor of Construction program at their course of Russian language. For the accelerated mastering of scientific and professional genres, the method of modeling is efficient. A typological model of the integrated genre of report facilitates mastering a report as a component of the competence model at different stages of the language acquisition.

*Keywords:* genre competence; typological genre model.

Авдеева Ирина Борисовна

Московский автомобильно-дорожный  
государственный технический университет, Россия

i.b.avdeyeva@mail.ru

## «YOU DO», ИЛИ «ДЕЛА ДЕЛАЮТСЯ»: ЛИНГВОКОГНИТИВНОЕ ОБОСНОВАНИЕ СТРУКТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье описаны базовые актуальные проблемы, возникающие при обучении русскому языку иностранных учащихся, обосновывается необходимость создания фундаментальной теоретической прикладной грамматики как компендиума теоретических и прагматических знаний о современном русском языке. Дается попытка объяснения специфики построения грамматических конструкций русского языка через сравнение с английским, основываясь на последних исследованиях по когнитивистике, психолингвистике, теории порождающей грамматики Ноэма Хомского и его последователей.

*Ключевые слова:* «грамматические концепты» русского языка; лингвистические универсалии; инверсионность; бессубъектность; принципы и параметры; параметр нулевого подлежащего; параметр порядка слов; специфическая маркированность элементов языка.

«Тот, кто не хочет видеть различия,  
не может оценить по достоинству собственное значение»

*Лотар Готтлиб Тирала (1886–1974), немецкий ученый*

Естественные науки прошли определённый путь в своём развитии. Например, механика в эпоху Архимеда представляла мир как совокупность взаимодействия статичных сил; в эпоху Ренессанса появились представления о кинематике; Новое время обогатило современную науку понятием динамики. В соответствии с этими общими принципами развития науки ставшая популярной в нашей стране в послевоенные годы дисциплина — русский язык как иностранный — в своём развитии также проходит определённые этапы: от сугубо грамматикализованного подхода, через изучение языка статичной ткани текстов постепенно обратилась к динамическому изучению речи в движении, проявляющемся в дискурсах различных сфер жизни.

Русский язык, являясь естественным языком, безусловно, постоянно развивается, будучи еще не до конца изученным. Так же, как в древности и в Средние века, ученые сначала думали, что Земля жидется/покоится на трех китах, а затем, что Солнце вращается вокруг неё, преподаватели русского языка для иностранцев, пытаясь взглянуть на систему языка не изнутри, а снаружи, с позиции носителей других языков, постепенно нащупывали те особенности, те специфические черты языка, которые отличают его от других. Эти наблюдения исследователей носят как объективный, так и субъективный характер, чем объясняется тот факт, что до сих пор не существует единой грамматики русского языка

для иностранцев. Заявленная еще В. А. Белошапковой идея (Белошапкова 1979), которая затем была декларирована М. В. Всеволодовой как необходимость **создания фундаментальной теоретической прикладной грамматики** — своего рода компендиума теоретических и прагматических знаний о современном русском языке (Всеволодова 1969, 1978, 1986, 1989) — остаётся нереализованной до сих пор<sup>1</sup>. А в разных учебниках и диссертационных исследованиях можно встретить подчас совершенно противоречивые мнения по поводу тех или иных лексико-грамматических реалий русского языка.

Безусловно, вторым фактором такой многозначности, разнообразия толкований и полной неунифицированности методики преподавания РКИ является то, что Россия никогда не колонизировала другие народы, живущие вдали от неё, а потому не требовалось жёстко разрабатывать определённые технологии обучения для иностранцев вне языковой среды, как это сделано, например, с методиками преподавания английского и французского языков при распространении их по всему миру.

Несмотря на это, многие выявленные и изученные в РКИ **грамматические категории** приобрели аксиоматичность и, считаясь одинаково трудными для всех иностранцев, подлежат обязательному изучению уже на начальном этапе: предложно-падежная система, видо-временная глагольная система, приставочные и бесприставочные глаголы движения и т. п. Сами инофоны, особенно англоязычные, классифицируют это как **«грамматические концепты»** русского языка, отсутствующие в их родных языках и требующие вначале логического понимания, а уже затем заучивания.

На наш взгляд, основное противоречие состоит в том, что доминирующим постулатом лингводидактики последнего времени, то есть основным императивом к действиям преподавателей, является положение, что в РКИ «язык рассматривается **не как объект изучения составляющих его систем** (фонетической, лексической, морфологической и др.), а как средство общения. С позиции функционального подхода коммуникативная компетенция становится основным понятием, а степень ее сформированности определяет уровень владения иностранным языком»<sup>2</sup>. В то время как иностранные учащиеся, хорошо знающие по несколько европейских языков, и особенно английский, утверждают, что, например, «... при обучении предложно-падежным конструкциям, так же, как и любым другим грамматическим категориям, крайне важно, чтобы учащиеся **понимали суть** этого явления, то, какое значение в нем заключено. Но грамматическая наука, сделавшая уже очень много, во многом не удовлетворяет потребностям именно практического преподавания»<sup>3</sup>. Поэтому, видимо, российские учебники русского языка как иностранного в большинстве своём воспринимаются инофонами как «учебники для детей», а не для взрослых, поскольку в них подчас



полностью отсутствуют должные грамматические комментарии и предполагается акцент на обязательной работе с опытным преподавателем, а не самостоятельная работа.

Мы неоднократно показывали на примере научно-технического подстиля научного стиля речи, что, кроме перечисленных «грамматических концептов», для понимания русского языка иностранцами крайне актуальны также **инверсионность**, то есть «относительно свободный порядок слов», и **бессубъектность** односоставных предложений<sup>4</sup>. Сталкиваясь с этими грамматическими явлениями уже на начальном этапе, учащиеся нуждаются в подробном объяснении данных сугубо русскоязычных грамматических категорий.

Очевидно, социально-экономическим укладом жизни русских по сравнению с буржуазно-экономической системой европейских стран на протяжении последних 3-х столетий объясняется большое количество односоставных бессубъектных предложений, в которых субъект либо **опускается** (определённо- и неопределённо-личные предложения: *(мы) чертим чертежи; (они) чертежи чертят*), либо **отсутствует** (безличные предложения: *чертежи можно чертить*); либо вообще происходит **замена** логического объекта на грамматический субъект при использовании возвратных глаголов со значением самопроизвольного действия (*чертежи чертятся (ими)*). Реалии жизни россиян не предполагают в языке наличие актора, деятеля-индивидуала, трансформирующего жизнь по собственной воле вокруг себя. Типичным примером перевода совершенно нормальной для английского и многих других европейских языков фразы «You do» (то есть «Ты делаешь», где на первом месте стоит субъект, за ним следует предикат, а объекта «делá» как такового нет), является сугубо русский вариант «Делá делаются»: акцент перенесён с субъекта на объект — «делá», а уж кем они делаются, как бы сами собой, но, главное, без твоего личного участия — вообще не важно для русского человека. Этот ярчайший пример различий употребления грамматических конструкций на языковом уровне как нельзя лучше, крайне наглядно показывает разницу англо-саксонского «индивидуально-капиталистического» и русского «соборного» менталитетов. При этом нельзя не отметить, что русский вариант более точно передаёт суть явления, описанного в рекламе, по сравнению с английским, который просто «вводит в заблуждение» зрителя.

Данный феномен интересно было бы объяснить на лингвистическом уровне с помощью теории **порождающей грамматики** Ноэма Хомского, который утверждал, что дети появляются на свет, уже обладая врождённой **универсальной грамматикой (УГ) (universal grammar) (UG)**<sup>5</sup>. Лингвистическое содержание этой грамматики обеспечено двумя категориями: это универсальные **принципы**, которые являются абсолютно универсальными и встречаются во всех языках, и **параметры**, отличаю-

щие один язык от другого по принципу бинарной оппозиции, универсальные лишь в некоторой степени. Обычно универсальными считают следующие факторы: лексические категории (существительное и глагол), структурную зависимость, возможность построения предложений, структуру словосочетаний<sup>6</sup>. При этом установление параметров часто осуществляется на основании принципов<sup>7</sup>. Как раз «**параметр нулевого подлежащего**», «**параметр опущения** (т. наз. **опущение**), который определяет, обязательно ли использовать в рамках того или иного языка личное местоимение (She speaks English) или его можно опустить (Parla inglese)»<sup>8</sup> — это типичный пример параметров, установленных для изучаемого языка<sup>9</sup>.

Еще один **типичный параметр** относится к **порядку слов**. Исследовав порядок слов и морфологию 30 языков, Дж. Гринберг<sup>10</sup> выявил 45 **универсалий**, обнаружив, что в большинстве языков распространён один из трех порядков слов в предложении: VSO, SVO и SOV. Они обозначаются как порядки I, II, III и отражают относительную позицию глагола: V — глагол, предикат, S — субъект, подлежащее, O — объект. Остальные порядки слов (VOS и OVS), являясь редкими, определяют общую тенденцию нежелательности постановки объекта перед субъектом<sup>11</sup>. Каждый из шести возможных порядков сопровождается набором частных порядков. Принята гипотеза, что протоиндоевропейский язык имел основной порядок III — SOV, и сопутствующие частные порядки. Хотя, как считают специалисты, попытки установить **порядок слов** в индоевропейских языках во многих случаях «основаны на недопустимом ограничении материала каким-либо одним жанром»<sup>12</sup>.

Когнитивисты доказали, что характерный для конкретного языка порядок слов определяет также и другие его важные синтаксические особенности. Так, в языках с порядком слов VO употребляются предлоги (препозиции), а фразы с предлогами и наречиями образа действия ставятся после глагола; в отличие от них, в языках с порядком OV употребляются постпозиции (флексии в русском языке) и фразы с постпозициями и наречиями образа действия ставятся перед глаголом<sup>13</sup>. Таким образом, «в языках со стандартным порядком слов (ГД — глагол + прямое дополнение) используют синтаксические структуры, существенно отличающие их от языков с другим порядком слов (ДГ — прямое дополнение + глагол)»<sup>14</sup>, что означает, при наличии в языке одного параметра, присутствие в нём также и большинства других. Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что общеизвестные и обозначенные нами ранее особенности русского языка: «инверсионность» и «бессубъектность» — в классификации **порождающей грамматики** относятся к **типичным параметрам**, позволяющим причислить русский язык, выделяющийся из общего ряда слишком большой инверсией, к группе языков «с нестандартным порядком слов»<sup>15</sup>, в которых допу-

стимо «опущение личного местоимения»<sup>16</sup>. Если в английском это «They says», то в русском просто «Говорят».

Следует подчеркнуть, что в психолингвистике и когнитивистике представления о наборе параметров имеют важное значение для исследований **усвоения второго языка (L2)**, в нашем случае — для обучения **русскому языку как иностранному**, поскольку при изучении иностранного языка, отличающегося от родного языка (L1) или языка-посредника набором параметров, необходима **«перенастройка параметров»**. Широко обсуждается проблема более легкого перенастраивания одних параметров по сравнению с другими, какой переход осуществить легче — от **маркированных** параметров к **немаркированным**, или наоборот<sup>17</sup>.

Представители хомскианской традиции понятие **маркированности** обозначают как «степень нетипичности лингвистической форм по сравнению с другими», которая может применяться в фонологии, морфологии, лексике, синтаксисе, и в отношении **порядка слов**<sup>18</sup>. Данную **специфическую маркированность** элементов каждого языка легко выявить, так как они являются более сложными по сравнению с другими. При этом во всех языках некоторые элементы составляют основу врождённой **универсальной грамматики (ГУ)**, не являясь маркированными и обеспечивая беспрепятственное овладение первым языком<sup>19</sup>. «Языковая способность индивида представлена немаркированными структурами **ядерной грамматики** (входящей в универсальную грамматику) и **периферией**, содержащей исключения из правил как следствие анахронизмов, идиом и т. п. Человек с рождения обладает знаниями базовой грамматики, а периферийные знания приобретает через овладение родным языком»<sup>20</sup>.

Изучающие иностранный язык переносят на него одни особенности родного языка и не переносят другие, что объясняется существованием **немаркированных форм**. Согласно **гипотезе дифференцированной маркированности**<sup>21</sup>, перенос касается таких сфер изучаемого языка, которые не просто отличны от параметров родного языка, но относительно более маркированы<sup>22</sup>. Таким образом, англичане или знающие английский язык носители других языков, в процессе изучения неопределённо-личных предложений русского языка при должном объяснении преподавателем не испытывают больших трудностей с обязательным опущением местоимения-субъекта «они» — то есть без труда усваивают **параметр нулевого подлежащего**. В свою очередь русскоязычные учащиеся могут иногда испытывать трудности при обязательном употреблении местоимений в английском: «They says. ...». Полагают, что «опущение местоимения является немаркированным параметром, так как дети на ранних стадиях усвоения английского языка часто опускают личные местоимения»<sup>23</sup>. Данное сравнение иллюстрирует, что параметр опущения может рассматриваться как типичный пример **языковой немаркированности** в русском языке<sup>24</sup>.

Вывод. Представляется, что в современных условиях, опираясь на последние исследования в области когнитивистики, психолингвистики и т. п., имеет смысл при обучении русскому языку иностранцев не просто сообщать им фрагментарную информацию об определённых грамматических категориях русского языка, но и знакомить их в широком смысле слова — с грамматическими универсалиями, а также объяснять специфические параметры русского языка, постепенно тренируя иностранцев «перенастраивать» их в процессе изучения относительно уже известных.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Фенуку Самсон Доджи*. Учёт особенностей родного языка при обучении русской предложно-падежной системе носителей языка эве (уровень А1–А2): дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. С. 6–7.

<sup>2</sup> *Васильева Т. В., Ускова О. А.* Русский язык в многоязычном мире: вопросы статуса и билингвального образования. Монография. М.: Янус-К, 2016. С. 178.

<sup>3</sup> *Фенуку Самсон Доджи*. Указ. соч. С. 8.

<sup>4</sup> *Авдеева И. Б.* Основные трудности при обучении иностранных учащихся чтению аутентичных текстов (научный стиль). В сб.: Международное образование и сотрудничество. М., 2012. С. 8–14; *Авдеева И. Б.* Стратегии обучения иностранных учащихся инженерного профиля чтению аутентичных текстов научного стиля // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 67–78; *Авдеева И. Б.* Лингвистика текста при обучении научному стилю речи иностранных учащихся // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному. Сб. статей. М., 2017. С. 3–8.

<sup>5</sup> *Филд Джон*. Психолингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов (с английскими эквивалентами). / пер. с англ.; общ. ред. И. В. Журавлева. М.: Издательство ЛКИ, 2012. С. 191–192.

<sup>6</sup> Там же. С. 270–271.

<sup>7</sup> Там же. С. 192.

<sup>8</sup> Там же. С. 270.

<sup>9</sup> Там же. С. 191, 270, 312

<sup>10</sup> *Greenberg J.H.* (1966) Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements, in J. H. Greenberg (ed.), *Universals of Language*, 2<sup>nd</sup> edn, Cambridge, MA: MIT Press, pp.73–113.

<sup>11</sup> *Филд Джон*. Указ. соч. С. 312.

<sup>12</sup> *Степанов Ю. С.* Индоевропейское предложение. М.: Наука, 1989. С. 227.

<sup>13</sup> *Филд Джон*. Указ. соч. С. 312.

<sup>14</sup> Там же. С. 270.

<sup>15</sup> Там же. С. 270.

<sup>16</sup> Там же. С. 192.

<sup>17</sup> Там же. С. 192–193.

<sup>18</sup> Там же. С. 117.

<sup>19</sup> Там же. С. 117.

<sup>20</sup> Там же. С. 118.

<sup>21</sup> *Eckman F.R.* Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis // *Language Learning*. 1977. N 7. P. 37–53

<sup>22</sup> *Филд Джон*. Указ. соч. С. 118.

<sup>23</sup> Там же. С. 118.

<sup>24</sup> Там же. С. 118.

**Avdeyeva I. B.**

*Moscow State Automobile and Road Technical University, Russia*

**“YOU DO” OR “DEEDS ARE DOING THEMSELVES”: A LINGUO-COGNITIVE  
GROUNDING OF STRUCTURAL FEATURES OF THE RUSSIAN**

The article describes the basic actual problems that arise in the process of studying Russian by foreigners. The necessity of creating the fundamental theoretical and applied grammar as a compendium of theoretical and pragmatic knowledge of contemporary Russian is grounded in the article as well. An attempt to explain the specifics of forming-up grammatical constructions of the Russian in comparison with the English ones that are based on the latest studies on cognitive science, psycholinguistics, the theory of generative grammar by Noam Chomsky and his followers is made.

*Keywords:* “Grammatical concepts” of the Russian language; linguistic universals; inversion; subjectlessness; principles and parameters; zero subject parameter; word order parameter; specific markedness of language elements.

**Агманова Атиркуль Егембердиевна**

*Павлодарский государственный  
педагогический университет, Казахстан*

agmanova@mail.ru

**Журавлева Евгения Александровна**

*Евразийский национальный университет  
имени Л. Н. Гумилева, Казахстан*

zhuravleva\_ea@enu.kz

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ КАЗАХСТАНА**

В статье рассматриваются вопросы обучения русскому языку в образовательных учреждениях Казахстана в условиях реализации модели полиязычного образования. Представлены два сектора русского образовательного пространства (русский язык как язык обучения; русский язык как предмет изучения), формы включения дисциплины «русский язык» в ГОСО среднего и высшего образования, аспекты его изучения в вузе. Рассмотрена специфика функционирования русского языка как компонента двуязычия/ полиязычия в контексте полиэтничного социума Казахстана.

*Ключевые слова:* русский язык; программы обучения; Казахстан; компонент полиязычия.

Казахстан, как и многие страны в современном мире, — полиэтничное государство, в котором функционируют и развиваются многие языки и культуры.

Национальный состав жителей Казахстана складывался в течение столетий. По данным Комитета по статистике<sup>1</sup>, численность Республики Казахстан по отдельным этносам на начало 2016 года составляет 17 417 673 человека (казахи — 66,48%; русские — 20,61%; другие национальности — 12,91%). В настоящее время в социально-коммуникативной системе Казахстана «лидируют по количеству говорящих на них» казахский и русский языки, локально используются языки диаспор. Статус русского языка в Казахстане закреплён в Конституции Республики Казахстан 1995 года, Законе Республики Казахстан № 151–1 от 11.07.1997 г. «О языках в Республике Казахстан», Указах Президента Республики Казахстан «О Государственной программе развития и функционирования языков» (на 1991–2000, 2001–2010, 2011–2020 годы).

По результатам многочисленных исследований, русским языком владеет 84,75% населения Казахстана. Функционирование русского языка в образовательном пространстве Казахстана можно рассматривать в двух различных по целям, масштабам, структуре и системе обучения секторах:

1. Русский язык в образовательных учреждениях всех типов и уровней как язык обучения: дошкольных учреждениях, в школах с русским языком обучения, в средних специальных и высших учебных заведениях на отделениях с русским языком обучения, в магистратуре и докторантуре PhD.
2. Русский язык в образовательных учреждениях всех типов как предмет изучения: как второй (неродной) язык для школ с нерусским языком обучения (казахским, уйгурским, узбекским, таджикским и проч.); для отделений с казахским языком обучения средних специальных, высших учебных заведений, магистратуры и докторантуры PhD; как иностранный для не граждан Казахстана.

Согласно материалам сборника «Статистика системы образования Республики Казахстан»<sup>2</sup>, представляющем данные на 6 июня 2018 года, в стране функционируют следующие учебные заведения (сеть и контингент):

- дошкольные организации: с казахским языком — 6279 (462 841 детей), с русским языком — 1542 (75 648 детей), со смешанными языками обучения 1994 (323 068 детей);
- дневные государственные общеобразовательные школы: всего по РК — 7047, в том числе: с казахским языком — 3746 (1 323 339 чел.), с русским языком — 1237 (378 614 чел.), со смешанными языками обучения — 2037 (1 253 924 чел.), с другими языками обучения — 27 (16 442 чел.), в том числе с узбекским языком — 13 (9 119 чел.), с уйгурским языком — 12 (6053 чел.), с таджикским языком — 2 (1270 чел.);
- организации высшего образования: по РК на 2017–2018 учебный год — 130, контингент — 496 209 чел., из них в группах с казахским языком обучения — 318 896 чел., с русским языком обучения — 158 267 чел., с английским языком обучения — 18 659 чел., с немецким языком обучения — 34 чел., с другими языками обучения — 353 чел.

До 2017 года по окончании школы выпускники сдавали ЕНТ (Единое национальное тестирование), которое одновременно являлось оценкой аттестата и вступительным баллом для поступления в высшее учебное заведение. С 2017 года в Казахстане изменилась форма выпускного испытания. Экзамены на аттестат зрелости выпускники проходят в школе, а для поступления сдают ЕНТ в вузе. И здесь уже выбор языка ЕНТ определял и язык будущего обучения. Если ЕНТ сдается на казахском языке, то и обучение будет на казахском языке, если на русском, то и основной язык обучения будет русский.

Как и в средних учебных заведениях, в вузах соблюдается симметричность при обучении языкам. В вузах Казахстана казахский, русский и английский языки — это дисциплины базового компонента ГОСО для бакалавриата. Так, количество часов, выделяемых на изучение русского языка на казахских отделениях и на изучение казахского языка на русских отделениях, одинаково и составляет 6 кредитов (по 3 кредита в семестр), то есть по 3 аудиторных часа в неделю. Кроме того, и в казахских, и в русских группах 6 кредитов в год отведено для обучения английскому языку.

В 2011 году в ГОСО МОН Республики Казахстан как обязательный компонент образовательной программы всех специальностей введены курсы «профессионального языка»: профессионального русского язы-



ка и профессионального английского языка для отделений с казахским языком обучения и профессионального казахского языка и профессионального английского языка для отделений с русским языком обучения. На дисциплину отведено два кредита на один семестр (2 аудиторных часа в неделю и 1 час самостоятельной работы студента с преподавателем), как правило, на 2 курсе. Как видим, задаваемые государственными стандартами параллельность и симметричность распределения часов создают полную паритетность учебного времени для всех трех языков. Данные дисциплины являлись обязательными до 2019 года.

В рамках Закона Республики Казахстан от 4 июля 2018 года № 171-VI приказом МОН РК от 31 октября 2018 года № 604 был утвержден Государственный общеобязательный стандарт высшего образования, который регламентировал объем цикла ООД для вузов. В блок обязательных дисциплин вошел «Казахский (русский) язык» в объеме 10 кредитов ECTS в год, по 5 кредитов в семестр на 1 курсе обучения. Этим же приказом были утверждены новые Типовые программы для цикла ООД. С учетом того, что абитуриенты приходят в вуз после окончания общеобразовательных школ с разными языками обучения (уровень знания русского языка у них неодинаков, а в последнее десятилетие это становилось более заметным), было решено разработать Типовые программы дисциплины «Русский язык» по уровням: А1, А2, В1, В2, С. Если ранее в вузе студенты обучались по общей программе уровня В2, то с 2019–2020 учебного года планируется распределять студентов в группы по уровням знания русского языка. При наличии у студентов признанного сертификата, подтверждающего высокий уровень знания языка, он освобождается от изучения данной дисциплины. Это правило будет действовать по отношению к изучению всех трех языков: казахского, русского и английского.

Здесь же следует сказать еще об одной немаловажной части рассматриваемого сектора образовательного пространства Казахстана. Русский язык как иностранный изучается иностранными гражданами. В ряде вузов при обучении студентов репатриантов-казахов (в основном из Китая, Монголии, Узбекистана и др.) используется методика преподавания русского языка как иностранного. Только в ЕНУ им. Л. Н. Гумилева, единственном вузе в стране, для обучения русскому языку студентов репатриантов-казахов формируются отдельные группы. Несмотря на очень хорошо разработанные в России методики преподавания русского языка как иностранного, для студентов репатриантов-казахов требуются специальные методики и учебные пособия, отражающие специфику социокультурного пространства государства, а также сам контингент обучающихся. Коллективом ученых под руководством проф. А. Е. Агмановой издан учебно-методический комплекс, в который входят 2 учебных пособия, грамматический справочник и Комплексный русско-казахский идеографический словарь<sup>3</sup>.

Следует отметить, что русский язык наряду с государственным казахским и родными языками этнических групп является компонентом двуязычия/полиязычия большей части населения страны, и этот факт также влияет на функционирование русского языка в образовательном пространстве Казахстана. В этой связи представляют интерес отдельные результаты анкетирования, проведенного нами в 2015–2017 гг. среди представителей узбекской и татарской (тюркская группа), белорусской и польской (славянская группа), немецкой (индоевропейская группа) национальностей (в опросе приняли участие 100 респондентов-узбеков, 100 респондентов-татар, 100 респондентов-поляков, 100 респондентов-белорусов и 100 респондентов-немцев), касающиеся языковой идентификации, языковой компетенции и практики использования ими этнического, казахского и русского языков в разных социально-коммуникативных сферах<sup>4</sup>.

Факт восприятия русского языка как родного частью респондентов-белорусов (35%), респондентов-поляков (79,0%), респондентов-немцев (32,0%) и респондентов-татар (23,0%) подтверждает наличие языковой ассимиляции среди представителей данных этнических групп.

Результаты проведенного исследования позволяют констатировать доминирование двуязычных/полиязычных респондентов среди принявших участие в опросе представителей этнических групп. 93,0% респондентов-узбеков указали на владение узбекским и казахским языками: 86,0% — отметили хорошее владение государственным языком, в том числе 51,0% — свободное владение казахским языком; владение русским языком — 86,0%, в том числе 46,0% респондентов отметили свободное владение русским языком. Среди респондентов-татар оказалось 71,0% респондентов с разной степенью владения государственным языком, а также 99,0% респондентов с хорошим владением русским языком. Среди респондентов-белорусов 38,0% респондентов указали разную степень владения государственным языком, а 100,0% — свободное владение русским языком. Среди респондентов-поляков 49,0% указали разную степень владения государственным языком, а 100% — свободное владение русским языком. Среди респондентов-немцев 63,0% указали разную степень владения государственным языком, а 100% — свободное владение русским языком.

Результаты анкетирования свидетельствуют об определяющей роли русского языка в становлении речевой деятельности респондентов-белорусов и поляков и дальнейшем его доминировании в разных социально-коммуникативных сферах и, прежде всего, в образовательной среде. Как показывают данные, по признаку языка до поступления в школу основная часть респондентов-поляков является русскоязычной (96,0%), 3,0% — двуязычными (польский и русский языки); 35% респондентов-белорусов до поступления в школу говорили на русском языке; 35% —

на белорусском и 27,5% — были двуязычными (русский и белорусский). Аналогичные данные по респондентам-татарам выглядят следующим образом: татарский — 16,0%, русский — 57,0%, казахский — 2,0%, русский, казахский — 5,0%, татарский, русский — 10,0%, татарский, уйгурский, русский — 2,0%, татарский, казахский, русский — 1,0%. Что касается респондентов-узбеков, то результаты анкетирования свидетельствуют о доминировании этнического языка в процессе онтогенеза. Как показывают данные, по признаку языка до поступления в школу монолингвов, владеющих только родным языком, оказалось больше (73,5%), чем билингвов (русский, казахский, узбекский — 6,5%; узбекский, русский — 6,5%; узбекский, казахский — 4,0%). Кроме того, 7,5% респондентов указали, что до поступления в школу говорили на казахском языке и 1,5% — на русском языке.

По результатам анкетирования можно констатировать доминирование русского языка практически во всех сферах жизнедеятельности респондентов-белорусов и респондентов-немцев. Данные анкетирования свидетельствуют о более широком использовании казахского языка респондентами-узбеками и респондентами-татарами по сравнению с респондентами-немцами, респондентами-белорусами и респондентами-поляками, что, возможно, обусловлено генеалогическим родством казахского и татарского языков, относящихся к тюркским языкам.

Таким образом, русский язык, функционируя в качестве межнационального общения, сохраняет свою коммуникативную значимость еще и потому, что является первым/доминирующим не только для граждан русской национальности, но и для определенной части представителей других этнических групп.

Активное функционирование русского языка как компонента двуязычия/полиязычия граждан Казахстана создает благоприятные условия для его полноценного изучения в образовательных учреждениях страны.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Численность Республики Казахстан по отдельным этносам на начало 2016 года // Министерство национальной экономики РК. Комитет по статистике [Электронный ресурс]. URL: [https://stat.gov.kz/faces/wcnav\\_externalId/publBullS14-2016](https://stat.gov.kz/faces/wcnav_externalId/publBullS14-2016)

<sup>2</sup> Статистика системы образования РК. Статистический сборник. Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2018. 336 с. URL: <http://iac.kz/ru/events/opublikovan-ezhegodnyy-nacionalnyy-sbornik-statistika-sistemy-obrazovaniya-respubliki-kazahstan-2017-2018>.

<sup>3</sup> Русский язык: учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / Под общей ред. А. Е. Агмановой. Астана: KazServicePrintLTD, 2015. 250 с.; Русский язык (научный стиль речи): учебное пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / под общей ред. А. Е. Агмановой. Астана, 2016. 170 с.; Грамматический справочник по русскому языку: пособие для казахоязычных студентов-репатриантов / под общей ред. А. Е. Агмановой. Астана, 2016. 100 с.; Комплексный русско-казахский идеографический словарь / под общей ред. А. Е. Агмановой. Астана, 2017. 200 с.

<sup>4</sup> *Агманова А. Е., Журавлева Е. А. Сохранение этнических языков в Казахстане: исследование тенденций функционирования и этнокультурного взаимодействия // Педагогическое образование на Алтае. № 2. Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет (Россия), 2018. С. 93–97.*

**Agmanova A. E.**

*Pavlodar State Pedagogical University, Kazakhstan*

**Zhuravleva E. A.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

## **RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF LANGUAGE TRAINING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF KAZAKHSTAN**

The article deals with the issues of teaching Russian in educational institutions of Kazakhstan in terms of multilingual education model implementation. Two sectors of Russian educational space (Russian as a language of instruction; Russian as an object of study), the forms of inclusion of the “Russian Language” course in secondary education and higher education, aspects of its study in university are presented in the paper. The specifics of the Russian language functioning as a component of bilingualism/multilingualism in the context of the polyethnic society of Kazakhstan are considered.

*Keywords:* Russian language; training programs; Kazakhstan; component of multilingualism.

**Айтпаева Алия Сайрановна,  
Кожамкулова Гульмира Есенбековна**

*Филиал «Центр образовательных программ»  
АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Казахстан*

gulmira\_kozh@mail.ru, aitpaeva@inbox.ru

## **ИЗУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

В данной статье рассматриваются различные подходы к изучению орфографии в школе. Представлены результаты исследований российских и зарубежных ученых-методистов. Авторы обосновывают необходимость сочетания в школьном курсе русского языка грамматико-орфографических заданий с развитием речи.

*Ключевые слова:* обучение орфографии; грамотность; коммуникативный подход; текст.

Проблема обучения правописанию в методике преподавания русского языка, поиск эффективных способов обучения орфографии в школе приобретают особую актуальность, особенно в условиях обновления содержания образования. Современное языковое образование ориентируется на результат обучения учащихся, который не может и не должен сводиться только к овладению системой знаний о языке, но также должен быть направлен на развитие умений использования различных форм и способов речевой деятельности (письменными/устными, паралингвистическими/экстралингвистическими). Данные требования относятся не только к учащимся с русским языком как вторым языком (неродным), но и к учащимся с русским языком как первым (родным). Обучение орфографии и пунктуации, которому ранее уделялась львиная доля времени не только при изучении родного языка, но и неродного, важно, однако овладение русским языком не должно «быть приравнено к умению писать без орфографических и пунктуационных ошибок»<sup>1</sup>.

Декабрьское совещание 1935 года по проблемам обучения орфографии, последовавшее за Постановлениями ЦК ВКП (б) о школе от 5 сентября 1931 года и 25 августа 1935 года, стало решающим в утверждении теоретического направления в преподавании орфографии. Реализация идеи обучения орфографии на теоретической основе должна была способствовать решению проблемы грамотного письма. Однако на практике оказалось не все так просто. Опыт показал, что знание правил орфографии не всегда коррелирует с уровнем грамотности учащихся<sup>2</sup>. Так, Г. Н. Приступа заметил, что очень маленький процент людей, допускающих орфографические ошибки, не знает правил. Исследованием данного вопроса также занимались такие ученые-методисты, как

С. И. Львова, Н. С. Рождественский, Н. Н. Алгазина, М. М. Разумовская, М. В. Ушаков и др.

В противовес традиционному обучению орфографии русского языка в разное время утверждались мнения о коммуникативной направленности обучения русскому языку в школе и об изучении орфографии в контексте развития навыков слушания, говорения, чтения и письма. Согласно Д. Н. Богдавленскому, нельзя отделять в методике орфографию от свободной письменной деятельности, так как «человек, натренированный исключительно в орфографических упражнениях, никогда не сможет выработать живого чутья языка, и правила для него останутся чисто внешними догматическими рецептами»<sup>3</sup>.

Повышение уровня относительной орфографической грамотности происходит лишь в результате общеречевого развития учащихся. Как справедливо утверждает М. М. Разумовская, необходимо на каждом уроке сочетать грамматико-орфографические задачи с элементами речевой деятельности. Для того чтобы грамотно говорить и писать, надо больше слушать, говорить, читать и писать. Только лишь заучивание и механическое выполнение упражнений не приводит к уменьшению количества орфографических и пунктуационных ошибок.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению орфографии может способствовать повышению грамотности, которая не сводится только лишь к умению писать без ошибок, а понимается как умение связно, полно, последовательно, логично, выразительно излагать мысли в соответствии с заданной коммуникативной задачей и нормами языка<sup>4</sup>. При таком подходе умения выражать свои (и излагать чужие) мысли и писать без ошибок будут развиваться комплексно. К сожалению, в современной школе данный аспект не всегда учитывается: на уроках часто преобладают упражнения, где необходимо просто «вставить пропущенные буквы» и не ведется работа над содержательно-смысловой стороной речи, обучение орфографии, пунктуации и грамматике строится не на текстах, а на адаптированных учителем или автором учебника, вырванных из контекста словосочетаниях и предложениях.

О. А. Скрябина считает, что навыки грамотного письма не могут развиваться изолированно от текста, поскольку:

- 1) текст является формой реализации правописных умений, они реализуются только в тексте;
- 2) навыки правописания как элементы текстовой системы не могут развиваться и совершенствоваться сами по себе, поскольку они представляют собой реализацию взаимосвязей когнитивного и коммуникативного фонда личности, что предполагает наличие умственных операций, точнее, способностей системно владеть умственными операциями по ходу формулирования и оформления, кодирования мысли;
- 3) развитие личности и ее компетенций, а значит, развитие правописных умений как текстоформирующих, когнитивно-коммуникативных, может происходить только в процессе самой текстовой деятельности, поскольку ее поэтапное раз-

вертывание представляет собой, по выражению А. В. Брушлинского, «широкий процессуальный контекст», в ходе которого осуществляется непрерывность процесса мышления относительно производимого речевого продукта<sup>5</sup>.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что развитие и совершенствование орфографических умений учащихся будет эффективным на основе текстоцентричного подхода и когда за основу обучения берется недеформированный (без пропусков букв) текст, а упражнения направлены на комплексную отработку навыков правописания и речевой деятельности.

Зарубежные исследования также свидетельствуют о том, что механическое натаскивание на правила грамматики, орфографии и пунктуации не дает должных результатов. Например, Брэддок и Ллойд-Джонс и Шоэр (1963), обобщая свои многолетние исследования, приходят к выводу, что «...преподавание формальной [традиционной] грамматики имеет незначительное или даже вредное влияние на улучшение навыка письма, т. к. оно обычно смещает (вытесняет) обучение и практику самого письма (т. е. забирает время, которое можно было бы использовать для письма)»<sup>6</sup>. Такие исследователи, как Бейтман и Зидонис (1996), Бархам, Лэмб и Вилли (1976) полагают, что на тех уроках, где обучение грамматике слишком теоретизировано, учащиеся теряют интерес к изучению языка и считают этот процесс трудным, а уроки — «скучными, бесполезными и повторяющимися».

Таким образом, изучение орфографии в контексте развития речи учащихся позволяет обучать орфографическим нормам и лингвистическим понятиям в процессе, а не однократно, что дает возможность использовать разнообразный по сложности и стилистическим особенностям лексический материал. В результате складывается система обучения, комплексно сочетающая в себе цели обучения по орфографии и развитию речи.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Милославский И. Г. Правила вместо смысла. URL: [https://docs.google.com/document/d/1z\\_5pGJaTh58a8PTMCpYr5AbgKkteYM9k4AvjQ50FmT8/edit](https://docs.google.com/document/d/1z_5pGJaTh58a8PTMCpYr5AbgKkteYM9k4AvjQ50FmT8/edit)

<sup>2</sup> Ларионова Л. Г. Методика изучения орфографических правил в средней общеобразовательной школе на разных этапах ее развития // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2009. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-izucheniya-ortograficheskikh-pravil-v-sredney-obsheobrazovatelnoy-shkole-na-raznyh-etapah-ee-razvitiya> (дата обращения: 30.01.2019).

<sup>3</sup> Боговяленский Д. Н. Орфография и творческое письмо // Русский язык в школе. 1948. № 2.

<sup>4</sup> Попова Т. А. Обучение орфографии в процессе развития речи учащихся на уроках русского языка в 5–7 классах: дис. ... канд. пед. наук / Орлов. гос. ун-т. Орел, 2011. 255 с.

<sup>5</sup> Скрыбина О. А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности: монография. Рязань, 2009. 404 с.

<sup>6</sup> Там же.



**Aitpayeva A. S., Kozhamkulova G. E.**

*AEO Nazarbayev Intellectual Schools (NIS), Kazakhstan*

### **TEACHING SPELLING AT SCHOOL**

The article discusses various approaches to teaching spelling at school, and reviews the research findings of Russian and foreign scholars in methodology. The authors provide rationale for the necessity of combining grammar and spelling tasks with the development of language production in the Russian school course.

*Keywords:* teaching spelling, literacy, communicative approach, text.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЧТЕНИЮ

В статье исследуются особенности чтения как интеллектуальной деятельности взрослых иностранных студентов, изучающих русский язык как иностранный на продвинутом этапе обучения.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; чтение; интеллектуальная активность; зрелость; взрослость.

Целью настоящего исследования является описание особенностей обучения чтению на русском языке на продвинутом этапе обучения с опорой на интеллектуальную активность студентов-иностранцев в возрасте от 21-го года.

Для достижения указанной цели представляется целесообразной постановка следующих задач: 1) описать особенности аудитории; 2) описать методы, способствующие развитию навыков чтения с применением интеллектуальной активности, характерной для целевой аудитории; 3) описать инструменты, способствующие развитию навыков чтения на русском языке как иностранном при подготовке к третьему сертификационному уровню студентов, принадлежащих к указанной возрастной группе.

**Особенности аудитории.** Говоря о студентах программы «Флагман», изучающих русский язык на продвинутом уровне, необходимо отметить, что речь идет о взрослых людях в возрасте от 21-го года. Следует отметить, что с точки зрения Е. П. Ильина, опирающегося на периодизацию взрослости Б. Г. Ананьева, данные студенты могут входить в социально-возрастные группы периода ранней (18–25 лет), средней (26–46 лет) или поздней (47–60 лет) зрелости<sup>1</sup>. Г. Крайг предлагает иные возрастные границы (21–40, 41–60, 60–65 и старше), что связано, по мнению Е. П. Ильина, с увеличением продолжительности жизни<sup>2</sup>.

Учитывая данные характеристики периода ранней, средней и поздней зрелости, необходимо отметить, что восприятие, ожидания и реакции взрослых студентов, тем более в том случае, если они относятся к двум или трем из указанных возрастных групп, имеют характерные особенности, оказывающие влияние и на восприятие текстов на иностранном языке. Обладая достаточно богатым опытом и сформировавшейся мировоззренческой позицией, студенты данной возрастной группы имеют большие ожидания от изучения иностранного языка по сравнению со студентами до 21-го года. Необходимо помнить о том, что как правило они обладают расширенным аппаратом логических понятий и знаний по собственной специальности, а также опытом анализа

отношений между людьми, что в свою очередь, откладывает отпечаток на понимание реакций в той или иной ситуации. Богатство опыта анализа отношений к тем или иным явлениям жизни и взаимоотношений между людьми должно помогать при прочтении текстов на иностранном языке. Однако следует учитывать, что помимо фактологической информации в текстах, предлагаемых студентам при изучении языка на продвинутом уровне, содержится подтекстовая информация, связанная с социально-культурными особенностями жизни страны изучаемого языка. В связи с этим, читатель-иностранец сталкивается с внутренним противоречием, когда его богатый опыт анализа отношений оказывается не подспорьем, а препоной к пониманию содержания иностранного текста. Ситуация усугубляется особенностями социального поведения в стране пребывания и его отличием от привычных социальных отношений, в которых складывалась личность говорящего. Следовательно, при обучении чтению на продвинутом этапе необходимо учитывать то, что читательский и жизненный опыт студента может вступать в конфликт с подтекстовым и концептуальным содержанием произведения, приводя к ошибкам в понимании текста, не говоря уже о том, что читательский опыт у разных обучающихся может существенно различаться.

Помимо социально-культурных и возрастных особенностей развития личности обучающихся нужно обратить внимание на различие способов восприятия и структурирования информации. Кроме того, студенты, изучающие иностранный язык на продвинутом уровне, за время обучения выработали свои методы анализа, классификации, структурирования, запоминания и генерализации языковых явлений в процессе чтения. И если в случае работы со студентами на элементарном и базовом уровнях возможность вмешательства в структурирование языкового материала воспринимается менее критично, то в случае обучения студентов иностранному языку на продвинутом уровне нужно учитывать то, что во-первых, арсенал привычных для того или иного индивида способов восприятия, анализа и синтеза текстовой информации очень сложно расшифровать, поскольку он представляет собой перечень скрытых сигналов из «черного ящика», во-вторых, даже в случае успешной дешифровки он может быть применим не в каждом случае. Обзор стратегий запоминания, а также когнитивных, компенсаторных, метакогнитивных, аффективных, социальных стратегий, используемых при чтении, предлагает Rebecca L. Oxford<sup>3</sup>.

На эту сложную картину накладывается, помимо прочего, богатство всей палитры сложившихся в течение жизни ассоциативных связей, воспоминаний, а также слуховых, визуальных, тактильных, вкусовых, обонятельных и кинестетических стимулов, помогающих сформировать и укрепить связи или, напротив, блокирующих поток информации. Среди этих ассоциатов могут быть музыка, кино, картины, фотографии,

плакаты, открытки, мемы, воспоминания о прикосновениях, вкусах, запахах, пластических образах, мимике и жестах и т. д. Каждый из перечисленных стимулов у каждого отдельного студента может обладать своим отрицательным или положительным зарядом, а также обрастать социально-культурной информацией. Теоретически каждый из ассоциатов может помочь создать новые связи с элементами и даже фрагментами текстов, а также образами и новыми отношениями. Однако не каждый из типов стимулов может быть значим для обучающихся. Например, достаточно сильно заряженный для одного студента пластический, звуковой или зрительный образ может быть совершенно непонятен или казаться пустым другому.

**Методы.** Среди классических методов чтения, как представляется, следует, как на базовом уровне, продолжать работать с составлением плана текста. Однако работа может проводиться с применением элементов интеллектуальной активности, характерной для данной социально-возрастной группы учащихся, а именно с определением цели и системы коммуникативных задач текста с дальнейшим выделением ключевых слов, тезисов, интенций и определением цепной или параллельной синтаксической связи предложений. Это помогает определить, на какой вопрос отвечает автор, отсылая учащихся к вопросному плану произведения, в свою очередь, способствуя определению логики развития темы, например, в интервью, где согласно ТРКИ нужно восстановить последовательность вопросов и ответов.

Что касается понимания подтекстовой и концептуальной информации, зашифрованной в текстах, кажется целесообразным использовать для их выявления и понимания такие игровые методики, как ролевые игры, дискуссии, дебаты и интервью.

Для понимания логики взаимоотношений между персонажами художественного произведения, а после и отношения автора к тому или иному персонажу для выявления подтекста можно использовать анализ текста по ролям. Это может быть форма постановки или обсуждения будущего спектакля, где один из студентов может играть роль режиссера, а другие студенты — роль центральных персонажей. При объяснении поступков и слов студентами может быть использован весь опыт взаимоотношений с людьми, определения характеров и мировоззренческой позиции. Во время анализа можно попросить студентов сравнить собственный опыт с опытом персонажа. Преподавателю необходимо предоставить социо-культурную информацию, объясняющую поведение героев в тех случаях, когда оно существенно отличается от привычного студентам и кажется им непонятным или нелогичным. Полезным является и обращение к ассоциатам, возникающим у студентов, к которым можно отнести художественную литературу, фильмы, стихотворения, жизненный опыт.

Для анализа и понимания текстов, созданных в рамках публицистического стиля, актуально проведение занятий в форме пресс-конференций, заседаний или интервью. Особенно рекомендуется это в тех случаях, если в публицистическом тексте говорится о проблемах социально-бытового характера, поскольку позволяет «пережить» новые отношения и узнать с какими сложностями связано решение того или иного вопроса в чужой стране.

Предполагаем, что для понимания содержания научного текста будет полезным проведение занятия в форме телешоу с привлечением экспертов, роль которых исполняют студенты. В течение занятия таким образом можно обсудить один или несколько тезисов прочитанного научного текста, в зависимости от интересов обучающихся. В роли ведущего может выступить как преподаватель, так и один из студентов. Важно выявить отношение автора текста в том случае, если оно не является беспристрастным.

При глубоком прочтении текстов официально-делового стиля важно добиться понимания цели автора. Ролевая игра, направленная на понимание текстов, написанных в указанном стиле, может быть проведена в форме беседы начальника с подчиненными, во время которой студент, исполняющий роль начальника, должен объяснить, каковы его требования. В свою очередь, студенты, исполняющие роль подчиненных, могут задавать уточняющие вопросы и «отчитываться» по результатам «работы».

Направленное на расширение словарного запаса объяснение студентами сложных понятий, встретившихся в текстах, кажется полезным методом не только для усвоения новой лексики, но и углубления представления о стилистических особенностях текстов. При этом можно предложить одному из студентов, выступающему в роли директора (если текст написан в официально-деловом стиле), эксперта/ научного консультанта/ преподавателя (если текст создан в рамках научного стиля), журналиста (если текст составлен в публицистическом стиле), писателя/ музыканта/ художника/ актера/ режиссера (если текст написан в художественном стиле) объяснить сложное понятие другим студентам, которые могут задавать уточняющие вопросы, сомневаться в правильности трактовки, удивляться, восторгаться, благодарить или выполнять другие речевые программы в зависимости от исполняемой ими роли.

**Инструменты.** При обучении чтению на продвинутом этапе необходимо учитывать умение обучающихся, входящих в описанную ранее социально-возрастную группу, задействовать сформированные механизмы прогнозирования содержания изучаемого текста. Л. С. Цветкова отмечает, что у взрослых говорящих понимание читаемых текстов происходит посредством «схватывания» смысла целых слов и предложений, поскольку чтение происходит при опоре на «предвосхищение дальнейшей мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу

или даже всему тексту»<sup>4</sup>. У взрослого человека антиципирующее чтение достигает полного совершенства, протекая в неразрывном единстве процессов восприятия и понимания<sup>5</sup>.

Парадокс заключается в том, что если на родном языке описанные механизмы вероятностного прогнозирования позволяют не только читать, но и более или менее свободно рассуждать на затронутую тему, то на иностранном языке спрогнозированные вероятности не всегда представляется возможным описать, поскольку для их описания у обучающихся не хватает языковых средств, достаточных для выражения сложных ассоциаций, метафор, аллюзий, характерных для выражения мысли на родном языке. Кроме того, привычный прогноз может спровоцировать ошибочное понимание авторской позиции, вступающей в противоречие с позицией авторов прочитанных ранее текстов. Фактором, тормозящим вероятностное прогнозирование и провоцирующим неправильный прогноз, может также послужить незнание социально-культурных или бытовых особенностей. В этом случае студенты указанной социально-возрастной группы становятся заложниками собственного опыта анализа текстов со сходной тематикой, и то, что помогает им в речевой деятельности на родном языке, становится источником труднопреодолимых препятствий.

Для минимизации ошибочного прогноза представляется целесообразным обращать внимание студентов на метатекстовые маркеры, обладающие не только прямым, но также косвенным и конвенциональным значением, которое может быть незнакомо обучающимся. Например, *Куда уж лучше! Куда там! Какое там! Где там!* Подобные метатекстовые маркеры могут помочь делать правильный прогноз содержания в процессе прочтения текста, поскольку являются косвенным отражением позиции автора или персонажа произведения.

Помимо метатекстовых маркеров, выражающих интенцию автора или персонажа, считаем важным обращать внимание студентов на частотные словосочетания, привычные для выражения мыслей по определенной теме на родном языке. Например, *имеет под собой некоторую основу; исполнять роль «первой скрипки»; далеко идущие цели; служить оправданием; давать системный сбой* и т. д. Последние выражают целые понятия и являются довольно частотными, поскольку неоднократно встречаются носителям языка не только в бытовой сфере, но и при получении среднего и высшего образования. Однако их выявление в текстах на иностранном языке, а тем более самостоятельное составление является чрезвычайно сложным и неоправданным в речевой деятельности иностранного учащегося. Обучаемые способны узнать из текста значение отдельных слов, но вероятностного прогнозирования в этом случае будет затруднено и замедленно. Следовательно, полезно искусственно увеличивать частотность подобных единиц речи путем обсуждения темы

с использованием последних. Предполагаем, что при последующем столкновении с подобными единицами в читаемом тексте их понимание позволит развить механизм антиципирующего чтения на русском языке как иностранном, а также поможет студентам высказывать предположения о содержании текста и рассуждать на заданную тему.

**Заключение.** Таким образом, преподаватель, обучающий студентов чтению на продвинутом этапе, должен очень бережно относиться к их опыту и знаниям, стараясь опираться на интеллектуальную активность, привычную и актуальную для обучающихся. Поскольку при чтении сложных текстов, тем более их анализе, речь идет о высокой активности мозга и тонкостях функционирования нейронной сети, необходимо быть очень внимательным к особенностям аудитории, учитывая не только индивидуально-психологические черты личности студентов, но и социально-психологические факторы, воздействующие на формирование навыка чтения на иностранном языке.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ильин Е. П. Психология взрослости. URL: <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihologiya-vzroslosti-e.-p.-ilin>

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Rebecca L. Oxford. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Boston, Massachusetts, 1990. P. 321–324.

<sup>4</sup> Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.; Воронеж, 2000. С. 258.

<sup>5</sup> Там же.

**Akberdi M.**

*Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan*

#### INTELLECTUAL ACTIVITY OF ADULT FOREIGN STUDENTS IN READING CLASSES

The article examines the features of reading as an intellectual activity of adult foreign students studying Russian as foreign language at advanced level.

*Keywords:* Russian as foreign language; reading; intellectual activity; adulthood.



**Аладина Лилия Алексеевна,  
Минайдарова Мария Естаевна**

*Таразский государственный  
педагогический университет, Казахстан*

aladina1950@mail.ru; mariya-estaevna@mail.ru

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-КАЗАХОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Статья посвящена использованию новых технологий в учебном процессе преподавания русского языка в казахской аудитории. Учитывая, что лингводидактика XXI века в качестве приоритетного направления провозгласила текстоцентрический принцип обучения, авторы приводят образцы работы с текстами разной функциональной отнесенности, а также различные методы интерактивного обучения для раскрытия творческого потенциала обучающихся.

*Ключевые слова:* педагогическая инноватика; лингвоцентрический принцип обучения; аналитическое чтение; обучение в сотрудничестве; обучение практикой действия; интерактивные приемы обучения.

В своем послании народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2030» на новом этапе развития Казахстана» президент страны обратил внимание на необходимость предоставления качественных услуг в сфере образования на уровне мировых стандартов. Обновленная система образования Казахстана должна интегрировать в мировую систему высшего образования, сохраняя и успешно развивая достижения традиционной казахстанской высшей школы. Смена образовательной парадигмы предполагает прежде всего изменения в содержании образования.

Анализируя традиционную программу по русскому языку с позиции «чему учить», «как учить», «зачем учить», отечественные лингводидакты обращают внимание на ее отрыв от современной жизни, заучивание большого количества правил, выполнение однообразных упражнений, неточное понимание классических текстов XIX и 1-й половины XX в. из-за наличия устаревшей лексики, диалектных слов, предпочтение текстам художественным и публицистическим, недостаточное внимание формированию коммуникативных навыков и некоторые другие.

Современное образование должно быть нацелено на формирование специалистов, владеющих словом, способных отстаивать свои убеждения, вести дискуссию, эффективно включаться в процессы межличностной и профессиональной коммуникации. Не случайно важнейшей задачей обучения русскому языку новыми стандартами образования названо формирование коммуникативной компетенции учащихся, которое предполагает обучение восприятию текста и обучение порождению связной устной и письменной речи с учетом прагматического аспекта (комситуации, фоновых знаний о мире).

Современная лингводидактика особую роль в формировании специалистов новой формации отводит инновациям в системе образования. Инновация, как правило, трактуется как «новшество», «новизна». Однако по мнению ученых, этот термин имеет иную смысловую нагрузку: это вхождение «в новое». Актуальность инновационного обучения заключается в преодолении формализма, авторитарного стиля в системе преподавания, в использовании лично-ориентированного обучения, в поиске условий для раскрытия творческого потенциала обучающегося.

Сегодня преподавание русского языка трудно представить себе без применения новейших технологий, позволяющих обеспечивать интерактивность обучения, моделирование творческой обучающей среды, дифференциацию и индивидуализацию обучения.

Для преподавателя инновации в системе образования — это умение работать в ногу со временем, сохраняя, с одной стороны, классические педагогические принципы, а с другой стороны, эффективно используя инновационные компоненты в учебном процессе. Современные технологии, используемые нами на занятиях русского языка у студентов-казахов неязыковых специальностей, представляют собой синтез текстовой, аудио- и видеоинформации, а также успешного контроля (как правило, тестового) за усвоением учебного материала. Центр тяжести в учебной программе «Русский язык» перемещен на активные и развивающие методы, на повышение объема и значения самостоятельной работы<sup>1</sup>. Лингводидактика XXI века в качестве приоритетного направления провозгласила текстоцентрический принцип обучения. Текст является ключевым понятием гуманитарной науки XXI века, широко применяющимся в различных областях знаний. В настоящее время в лингвистической литературе можно встретить почти столько же определений текста, сколько насчитывается определений предложений. Определениями текста обычно считаются выражения типа: «Текст — это...», «Под текстом понимается...», «Определим текст так:...» и синонимичные им. Так, И. Р. Гальперин пишет: «Текст — это сообщение, объективированное в виде письменного документа, состоящего из высказываний, объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связи, имеющих определенный модальный характер, прагматическую установку»<sup>2</sup>. В. М. Алпатов дает следующую дефиницию тексту: «Под текстом понимается реализованное в речи и оформленное в структурном и интонационном отношении иерархически построенное смыслообразование»<sup>3</sup>. Количество дефиниций можно увеличить. Важно понять, что авторы делают акцент на интересующий их аспект текста, игнорируя другие, поэтому не существует общепризнанного определения этой единицы лингвистики.

Планомерная, умело организованная работа с текстом позволяет успешно решить проблемы формирования у учащихся коммуникативной компетенции.

Так, при изучении лексической темы «Что такое характер?» работу над текстом организуем следующим образом: 1) чтение с пометами; 2) определение целеустановки автора и типов информации текста; 3) определение средств связи, среди которых: а) лексические (повтор слова, синонимическая замена, использование антонимов, слов одной тематической группы и т. п.), б) морфологические (использование глаголов в одной видовременной форме, наречий места и времени, вводных и вставных конструкций и т. п.), в) синтаксические (наличие вопросно-ответной формы, синтаксического параллелизма, неполных, усеченных предложений и т. п.), г) стилистические (тропы, стилистические фигуры и т. п.) и др. Активно применяем на занятиях аналитическое чтение, задачей которого является подведение студентов к распредмечивающему пониманию смыслов текста. Студент должен понять не только содержание текста (что сказано), но и, самое главное, смысл (ради чего сказано). Разные виды чтения позволяют студентам освоить такие уровни понимания текста, как: семантизирующее, когнитивное, распредмечивающее. Активно практикуем и такие виды работ, как сворачивание текста, т. е. составление тезисов, аннотации, различного рода планов; развертывание текста: составление текста по первому предложению, подбор текстов на одну и ту же тему с использованием различных стилей речи. При работе над текстами широко используем возможности методической инноватики, которая связана сегодня с применением прежде всего интерактивных методов обучения<sup>4</sup>. Под интерактивным обучением имеем в виду специальную форму организации познавательной деятельности. Комфортные условия обучения (обучение в диалоговом режиме) позволяют студенту почувствовать свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность. Эффективными считаем следующие приемы работы: чтение с остановками, выявление ассоциативного ряда, ИНСЕРТ (интерактивная система для эффективного чтения и размышления), мозговую атаку, групповую дискуссию, кластеры, синквейн и многое другое.

Успешно используем на занятиях новую педагогическую технологию «Обучение в сотрудничестве». Принципы использования технологии «Обучение в сотрудничестве» следующие: 1) принцип доверия, поддержки; 2) сотрудничество, а не соревнование; 3) индивидуальная ответственность каждого: «Помоги другому и поймешь сам»; 4) распределение ролей (выбор модератора); 5) одно задание на группу; 6) одно поощрение на группу; 7) одна оценка на группу.

Модератор напоминает основные правила, которым должны следовать все участники «малых групп»: внимательно следите за обсуждением задания; активно сотрудничайте со своими коллегами, делитесь своими идеями; смело заявляйте свою позицию; относитесь толерантно к мнению своих коллег; обязательно соблюдайте установленный график времени; стремитесь создать открытую, деловую, дружескую атмосферу.

Для каждой «малой группы» преподаватель заранее готовит равноценные творческие задания, т. е. такие задания, которые требуют от студентов не только воспроизводства знаний, а творчества. Каждое из заданий имеет больший или меньший элемент неизвестности и содержит несколько подходов для решения. Творческие задания формируют функциональную грамотность студентов, так как они связаны с профессиональными интересами.

Вот некоторые задания и упражнения творческого характера, используемые нами на занятиях: 1) написать свой рассказ, используя заданное начало; 2) составить программу для ассоциации молодежи в Казахстане; 3) проанализировать любой тип текста, указать его достоинства и недостатки; 4) откорректировать созданный членами малой группы текст на предложенную тему. Обучение практикой действия — ролевые игры и диспуты — весьма эффективные методы обучения. Проиллюстрируем сказанное диспутом на тему: «Современный студент... Каков он?». Команды готовят ответы на следующие вопросы и задания: 1) Каковы главные ценности современного студента? 2) Отечественные и западные ученые говорят о том, что образование становится товаром. Согласны ли вы с этим утверждением? 3) Интересно ли быть студентом в наше время? 4) Составьте социальный портрет современного студента и др.

Приведем еще один пример диспута на тему: «Прошлое, настоящее и будущее казахского и русского языков». Участники диспута: ведущий — спикер, судейское жюри, две команды и группы поддержки. Спикер представляет команды, объявляет тему дискуссии, представляет слово членам команд, членам судейского жюри, следит за регламентом, объявляет и поздравляет победившую команду. Команды состоят из капитана, «мыслителя» и «логика». Группы поддержки выражают одобрение своей команде и задают вопросы капитану команды противника. Судьи присуждают баллы каждому выступившему и группе поддержки, подводят итоги и определяют победителя. Каждому участнику диспута вручается памятка, в которой зафиксированы правила поведения спора: помни, что слушать и слышать — не одно и то же; старайся понять того, кто говорит, даже если не согласен с его мнением; когда кто-то взял слово, все внимательно слушают; прежде чем вступить в диспут, продумай главное, что хочешь сказать; доказывай, лучшее доказательство — точные факты, железная логика; не повторяй того, что до тебя уже сказано; не бойся необычных идей — невозможное на первый взгляд может оказаться полезным и интересным и т. д.

Итогом этой работы является формирование в студенческой среде мнения о том, что в суверенном Казахстане вопрос о языках решается на демократической и цивилизованной основе, что статус казахского языка как государственного не ущемляет и не препятствует употребле-

нию и развитию других языков народов, проживающих в Республике Казахстан.

Итак, инновационная модель обучения, активно используемая нами в учебном процессе, базируется на постоянном взаимодействии, связи, активности участников учебного процесса. Интерактивная деятельность ведет к взаимопониманию, совместному решению общих, но значимых для каждого задач. В процессе диалогового обучения студенты учатся решать сложные проблемы на основе многоаспектного анализа информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения.

Кроме того, данная модель обучения позволяет развивать навыки аналитического мышления при отборе необходимых материалов, умение выстраивать внутреннюю логику решаемой проблемы, логику доказательств, умение рассматривать проблему в целостности связей и характеристик.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Учебная программа «Русский язык для студентов высших учебных заведений». Алматы, 2008. 52 с.

<sup>2</sup> Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 209 с.

<sup>3</sup> Алпатов В. М. История лингвистических учений. 4-е изд., испр. и доп. М.: Языки славянской культуры, 2018. 368 с.

<sup>4</sup> Иоффе А. Н. Активная методика — диалог успеха // Гражданское образование. Материал международного проекта. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 382 с.

**Aladina L. A., Minaydarova M. E.**

*Taraz State Pedagogical University, Kazakhstan*

#### MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE FOR KAZAKH STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

The article is devoted to the use of new technologies in the educational process of teaching Russian language for Kazakh-speaking students. Taking into account that linguodidactics of the 21<sup>st</sup> century has proclaimed the text-centric principle of teaching, as a priority, the authors point out examples of work with texts of different functional reference, as well as various interactive teaching methods to reveal students' creative potential.

*Keywords:* innovation; pedagogical innovation; linguocentric principle of teaching; analytical reading cooperative learning; teaching the practice of action; interactive teaching methods.

**Андрюшина Наталья Павловна**

*Институт физики и высоких технологий, Россия*

*msu-Andryushina@yandex.ru*

**Афанасьева Ирина Николаевна,**

**Клобукова Любовь Павловна,**

**Красильникова Лидия Васильевна,**

**Яценко Ирина Иосифовна**

*Московский государственный университет*

*имени М. В. Ломоносова, Россия*

*irinafanasyeva@mail.ru; klobukov@list.ru;*

*likras@mail.ru; irinayat@mail.ru*

**АКТУАЛЬНЫЕ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАДУАЛЬНОЙ СЕРИИ  
ЛЕКСИЧЕСКИХ МИНИМУМОВ  
РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ  
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье обосновывается необходимость совершенствования важных нормативно-методических документов Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) — Лексических минимумов Элементарного, Базового, Первого, Второго и Третьего уровней общего владения РКИ; предлагаются пути решения выявленных проблем.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; система тестирования по русскому языку как иностранному; система ТРКИ; уровень общего владения РКИ; нормативно-методические документы системы ТРКИ; Лексический минимум.

В 90-е годы XX века была создана Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (система ТРКИ)<sup>1</sup>, в результате чего в учебной лексикографии получило развитие новое направление — разработка словарей, ориентированных не на отдельные этапы обучения иностранных учащихся российских вузов, а на конкретные уровни общего владения РКИ.

Разработка таких лексических минимумов (ЛМ) была обусловлена, в частности, необходимостью учитывать потребности возникшей новой большой группы пользователей — иностранных граждан, изучающих русский язык в России или за рубежом и желающих пройти сертификационное тестирование, чтобы получить документ, подтверждающий достигнутый ими уровень общего владения РКИ. Фактор адресата был определяющим при создании Градуальной серии лексических минимумов: в каждом ЛМ представлен объем словарного запаса, необходимого инофону на определенном уровне, при этом содержание лексического компонента коммуникативной компетенции инофона комплексно фикс-

сируется в материалах словарных статей и в рамках системы Приложений, которые входят в структуру каждого ЛМ<sup>2</sup>.

В настоящее время уже опубликованы ЛМ Элементарного (А1), Базового (А2), Первого (В1), Второго (В2), и Третьего (С1) уровней. Таким образом, завершена многолетняя работа по созданию Градуальной серии Лексических минимумов по русскому языку как иностранному. Данные нормативно-методические документы системы ТРКИ прошли многолетнюю апробацию и в настоящее время успешно используются в российской и зарубежной практике преподавания РКИ и сертификационного тестирования. В то же время разработчики ЛМ осознают, что с выходом ЛМ Третьего уровня<sup>3</sup> актуализировалась лингвометодическая проблема уточнения содержания ЛМ всех пяти уровней. Отметим, что задача совершенствования градуальной серии ЛМ обусловлена многими причинами, одной из которых является, в частности, отмечаемый современными лингвистами факт большого количества существенных изменений, происходящих в русском языке в последние десятилетия.

Следует отметить, что целом ряде диссертационных исследований в области лингводидактики содержатся весьма конкретные и конструктивные методические рекомендации в адрес разработчиков ЛМ, касающиеся отбора и формы подачи отдельных лексических единиц<sup>4</sup> которые, безусловно, целесообразно учитывать при очередных переизданиях данных нормативно-методических документов.

С целью совершенствования ЛМ необходимо обратиться в первую очередь к содержанию словариков как основной части минимумов, произведя некоторую корректировку этого раздела при сохранении в целом ранее зафиксированного объема лексических единиц на каждом уровне владения РКИ. Так, представляется целесообразным включить в алфавитные словники лексику, называющую явления, прежде считавшиеся устаревшими (*губернатор* и др.) или отсутствующими в нашей жизни (*безработица, бизнес* и др.), а также понятия, вернувшиеся в российскую действительность и, соответственно, в нашу речь (*благотворительность, милостыня*).

Дискуссионным является вопрос о более широком представлении в словариках ЛМ заимствований. Иноязычная лексика активно входит в современный русский язык в самых разных сферах его употребления. Причем иногда эти слова не имеют точных эквивалентов в русском языке (так, например, не могут быть признаны полными синонимами *дело — бизнес, имитация — подделка* и др.). Многие из них зафиксированы в словарях и сегодня уже не воспринимаются носителями русского языка как слова, которые употребляются только в каких-то профессиональных сферах, являются составной частью сленга или относятся к периферии литературного языка. Подчеркнем при



этом, что целесообразность более активного включения иноязычной лексики в словники для изучающих русский язык инофонов обусловлена объективными причинами. В данном случае ключевым является коммуникативный критерий — необходимость использования именно этой лексики для обозначения тех или иных предметов, явлений, понятий в различных ситуациях общения.

Дополнительного обсуждения методистами и преподавателями-практиками требует вопрос о допустимости представления в ЛМ заимствованной лексики, которая пока не вошла в толковые словари, но уже включена в орфоэпические и орфографические словари, и, следовательно, активно осваивается грамматической и фонетической системами русского языка: *ноутбук, блогер, провайдер* и др.

Что касается словообразовательных моделей, то они представлены в ЛМ различных уровней достаточно системно и полно. Тем не менее, проведенный нами сопоставительный анализ словников выявил некоторую непоследовательность в логике презентации словообразовательного материала. Так, например, производные с суффиксом *-еньк-* (*миленький, хорошенький*) представлены только в ЛМ Третьего уровня. Как кажется, подобные дериваты следует ввести в состав ЛМ уже на Первом уровне.

Еще одним направлением в процессе совершенствования градуальной серии ЛМ, а также системы ТРКИ в целом, является проведение скрупулезного анализа уже изданных нормативно-методических документов с точки зрения корректного представления в них отдельных элементов языковой системы. Так, в течение последних трех лет осуществляется системное исследование презентации в ЛМ разных уровней общего владения РКИ предлогов как важной служебной части речи современного русского языка<sup>5</sup>, в результате которого был выявлен целый ряд проблем. В частности, выяснилось, что нередки ситуации, когда в ЛМ отсутствуют предлоги, которые тем не менее представлены в других нормативно-методических документах этого же уровня (в Государственных стандартах (ГС) / Требованиях и Программах). Например, в ЛМ Базового уровня отсутствуют предлоги *от + р. п.*, *над + т. п.*, *под + т. п.*, отмеченные в ГС; получается, что для детального определения содержания обучения на Базовом уровне пользователи должны самостоятельно сопоставить все нормативно-методические документы, описывающие данный уровень. Подобные лакуны, безусловно, следует устранить.

Кроме того, в целом ряде случаев в нормативно-методических документах одного и того же уровня (в ГС, Программе и в ЛМ) различаются наборы лексико-семантических вариантов (ЛСВ), выделяемых для многозначных предлогов. Разумеется, такие несоответствия также необходимо как можно быстрее ликвидировать при переиздании данных документов: перечни предлогов в них, как и номенклатура ЛСВ

многозначных лексических единиц, конечно, должны совпадать. Ведь в практике преподавания РКИ всегда четко дифференцируются все ЛСВ каждой многозначной леммы, представленной в содержании обучения.

Как упоминалось выше, ЛМ, помимо основного алфавитного словника, включают целый ряд Приложений: «Наименования лиц по национальности и месту проживания», «Синонимы», «Антонимы и соотносительные слова», «Лингвистические термины» и др. Эта часть минимумов также нуждается в некоторой корректировке: уточнении объема и состава конкретных Приложений с тем, чтобы они более адекватно отражали содержание лексического компонента коммуникативной компетенции инофона на том или ином уровне общего владения РКИ. Продемонстрируем суть данной проблемы на примере приложения «Фразеологизмы и устойчивые словосочетания», которое впервые было введено в структуру ЛМ Второго уровня в 2009 году<sup>6</sup>.

Поскольку на Втором сертификационном уровне инофонам необходимо уметь правильно понимать русские фразеологизмы и корректно употреблять их в собственной речи, в новое Приложение были включены единицы, которые наиболее активно используются как в сфере социально-бытового общения (в повседневной речи носителей языка), так и в общественно-политической и социально-культурной сферах коммуникации (в материалах СМИ, в литературных произведениях, фильмах, спектаклях и др.).

В то же время, работая над объемом аналогичного Приложения для ЛМ 3-го уровня, которое включает около 700 единиц, авторы параллельно уточняли состав соответствующего раздела в ЛМ 2-го уровня. Учитывался также многолетний опыт использования ЛМ данного уровня (изданного, как было указано, в 2009 году) в практике преподавания РКИ и сертификационного тестирования. Все это позволило сделать вывод о необходимости существенно увеличить объем фразеологизмов на Втором уровне: со 145 до 300 единиц. Подчеркнем при этом, что такая корреляция объемов Приложений «Фразеологизмы, устойчивые словосочетания» в ЛМ Второго и Третьего уровней владения РКИ будет вполне соответствовать принципу примерного удвоения лексического запаса иностранного учащегося по мере продвижения его от предшествующего уровня владения РКИ к последующему.

Аналогичному уточнению должны подвергнуться словники и других Приложений. Так, в ЛМ всех сертификационных уровней представлены Приложения «Синонимы» и «Антонимы». Вероятно, объем словников данных приложений целесообразно несколько расширить путем включения в них ряда заимствований.

Совершенствуя ЛМ, серьезное внимание следует уделить работе над Приложением «Аббревиатуры, общепринятые сокращения», которое

впервые было введено в ЛМ Третьего сертификационного уровня. Как показала апробация данного минимума, в связи с этим Приложением разработчикам ЛМ необходимо будет решить три основные проблемы. Во-первых, обсудить вопрос о представлении части материала этого Приложения в ЛМ предыдущих уровней. Во-вторых, с учетом того что аббревиатуры могут быть разных типов — инициально-буквенные (*МГУ, ВДНХ*) и инициально-звуковые (*ГАИ, АЭС, ЮНЕСКО*), а в некоторых аббревиатурах принято неалфавитное произнесение букв (*ФРГ, ЦРУ*), с ними связана особая орфоэпическая проблема. Следовательно, имеет смысл снабдить отдельные сокращения транскрипцией. В-третьих, у иностранных пользователей данного Приложения затруднение может вызвать вопрос о родовой принадлежности той или иной сложносокращенной единицы, поэтому целесообразно добавить там, где это необходимо, соответствующую помету.

Подводя итоги, выразим надежду, что решение проанализированных в статье проблем будет способствовать совершенствованию как градуальной серии ЛМ, так и системы ТРКИ в целом. Это поможет обеспечить эффективную подготовку иностранных граждан к сертификационному тестированию по РКИ, создаст условия для адекватной оценки уровня их коммуникативной компетенции.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Клобукова Л. П., Степаненко В. А. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному: история создания и современное состояние. // Журнал Российского тестового консорциума «Русский тест: теория и практика». 2014, № 1. С. 11–25.

<sup>2</sup> Андриюшина Н. П., Афанасьева И. Н., Дунаева Л. А. и др. Структура лексического минимума как компонента российской государственной системы тестирования. // Сб. научных статей «Язык. Сознание. Коммуникация», выпуск 47. М.: Изд-во МАКС Пресс, 2013. С. 26–33.

<sup>3</sup> Андриюшина Н. П., Афанасьева И. Н., Дунаева Л. А. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Изд-во Златоуст, 2018. 200 с.

<sup>4</sup> См., например: Макарова О. В. Лингвометодические основы исследования архитектурно-домоупоительного кода русской лингвокультуры в целях преподавания русского языка как иностранного. АКД / МГУ имени М. В. Ломоносова. М., 2010. 20 с.; Кольцова Е. Г. Природно-ландшафтный код русской культуры в аспекте лингводидактики. АКД / МГУ имени М. В. Ломоносова. М., 2014. 25 с.

<sup>5</sup> Виноградова Е. Н., Клобукова Л. П. 1) Отбор и представление предлогов в лексических минимумах по русскому языку (к постановке проблемы) // Мир русского слова. 2016. № 2. С. 95–101; 2) Лингводидактические проблемы описания предлогов на Элементарном уровне общего владения русским языком как иностранным // Мир русского слова. 2017. № 2. С. 95–103; 3) Лингводидактические проблемы описания предлогов на Базовом уровне общего владения русским языком как иностранным // Мир русского слова. 2017. № 4. С. 87–99.

<sup>6</sup> Андриюшина Н. П., Афанасьева И. Н., Битехтина Г. А. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Изд-во Златоуст, 2009. 162 с.

**Andryushina N. P.**

*Institute of physics and high technology, Russia*

**Afanasyeva I. N., Klobukova L. P., Krasilnikova L. V., Yatsenko I. I.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

**ACTUAL LINGUO-METHODOLOGICAL PROBLEMS OF IMPROVING THE GRADED  
SERIES OF LEXICAL MINIMA OF THE RUSSIAN STATE SYSTEM OF TESTING  
IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article substantiates the need to improve the important normative and methodological documents of the Russian state system of testing of the Russian language as a foreign language (RKI), Lexical minimums of Elementary, Basic, First, Second and Third levels of General knowledge of the RKI; proposes solutions to the identified problems.

*Keywords:* Russian as a foreign language; system of testing in Russian as a foreign language (TRKI system); level of General knowledge of the RFL; normative and methodological documents of the TRKI system, lexical minimum.

## МЕТОД TPRS КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Статья посвящена одному из современных методов в преподавании иностранных языков — TPRS. В данной работе приводятся основные принципы и этапы работы по методу TPRS, а также рассматривается возможность его применения в практике преподавания русского языка как иностранного. Предлагается пример проведения занятия по данному методу с использованием лингвострановедческого компонента.

*Ключевые слова:* TPRS; TPR storytelling; сторителлинг; лингвострановедение; русский язык как иностранный; методика обучения.

Одним из новейших, активно развивающихся направлений в РКИ в данное время является метод TPRS. Данный метод предполагает «обучение беглой устной речи (fluency) на занятиях по иностранному языку в школах и университетах»<sup>1</sup>. Кроме того, метод TPRS может рассматриваться как эффективный способ формирования лингвострановедческой компетенции.

Перед преподавателями РКИ, работающими в региональных вузах России, в частности, в национальных республиках, в условиях поликультурности, стоит задача ознакомить иностранных студентов не только с культурой страны изучаемого языка, но и с традициями и бытом народа данного региона, и таким образом сформировать лингвострановедческую компетенцию, которая, в свою очередь, является одной из составляющих коммуникативной компетенции и обеспечивает успешное межкультурное общение.

В нашем вузе русский язык изучают разные категории иностранных граждан: слушатели подготовительного факультета, студенты, обучающиеся по основным образовательным программам и по обменным программам, а также взрослые люди, занимающиеся индивидуально. Независимо от контингента, в условиях ограниченного количества академических часов, преподавателю необходимо использовать методы, позволяющие эффективно решать поставленные задачи при минимально затраченном времени. Одним из таких методов представляется метод TPR Storytelling.

Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS) в отечественной практике преподавания иностранных языков определяют как «обучение свободному владению языком через чтение и сторителлинг»<sup>2</sup>. Также специалисты подчеркивают, что абсолютного эквивалента

данного термина в русском языке нет. Автором TPRS является американский преподаватель Блейн Рэй. Его метод TPRS возник как «синтез двух подходов к изучению иностранных языков: Total Physical Response (TPR) — метод полного физического погружения (ПФП) Джеймса Эшера и comprehensible input — гипотеза «понятной входной информации» Стивена Крашена. Компонентом, объединяющим эти два подхода, стали небольшие рассказы»<sup>3</sup>.

На сайте [www.storytellingrussian.com](http://www.storytellingrussian.com) есть подробное описание данного метода на русском языке: история возникновения, базовые принципы, подходы, этапы, методы и приёмы. Следует отметить, что на сайте приводится не только теория, но и даётся возможность посмотреть видео реальных уроков по методу сторителлинга.

Перечислим основные принципы и этапы работы по методу TPRS. Авторы метода выделяют три базовых принципа: «1) понимание: материалы должны быть понятными на 100%; 2) повторы: во время занятия новые слова и грамматические конструкции студенты слышат много раз, тем самым они доводятся до автоматизма; 3) интерес: чтобы многочисленные повторы не наскучили учащимся, истории обязательно должны быть занимательными»<sup>4</sup>. Что касается самого процесса рассказывания истории, то он делится на 3 этапа: 1) объяснение новой лексики: авторы рекомендуют переводить значение новых слов на родной язык учащихся, проиллюстрировать, нарисовать на доске или по возможности показать жестами, также можно рассказать иллюстративную мини-историю; 2) рассказ истории: на этом этапе рекомендуется скорее не рассказывать, а расспрашивать об истории, задавать уточняющие вопросы; 3) чтение и обсуждение истории: третий этап тоже является важной частью сторителлинга: на этом этапе закрепляются полученные знания.

Следует упомянуть, что был проведен сравнительный анализ методик обучения РКИ и метода TPRS, в результате которого специалисты выявили сходства принципов метода TPRS и используемых методов в практике преподавания РКИ. Предполагается, что «исследуемый метод может быть применим для формирования компетенций базового и элементарного уровня владения языком, когда перед обучающимися стоит задача овладеть коммуникативным минимумом для повседневного общения в рамках РКИ»<sup>5</sup>.

Эффективность, «компактность» данного метода, на наш взгляд, позволяет использовать его на занятиях РКИ и в качестве средства ознакомления со страноведческим (региональным) материалом. Это весьма актуально, например, для предвузовского этапа подготовки, где стоит задача за короткий период обучить студентов русскому языку «с нуля» до базового уровня, ознакомить их с основами научного стиля речи, но при этом охватить лингвострановедческий аспект, а в случае национальных республик — ещё и дать представление о местной культуре.

Приведём пример занятия по методу TPRS с лингвострановедческим (региональным) компонентом в группе студентов с уровнем А2. В качестве материала для урока мы взяли реальный случай, произошедший в Якутии в 2014 году. Каждый якутянин знает историю 4-летней девочки Карины, которая потерялась и 11 дней провела в глухой тайге. Памятник Карине и её собаке, символизирующего стойкость и силу духа маленькой якутской девочки, преданности её питомца, можно увидеть на привокзальной площади аэропорта Якутска.

Рассмотрим этапы работы.

**1. Введение новой лексики.** В истории часто встречались еще неизвестные для студентов приставочные глаголы движения: *прийти-уйти, приехать-уехать, приезжать-уезжать*. Так как группа многонациональная, мы не переводили новые слова на родной язык учащихся, а использовали реальные ситуации и жесты. Например, один из студентов приехал из Индонезии, а через некоторое время уехал на родину подавать документы на грант:

- Когда приехал Зидни в Якутск? — В сентябре.
- Когда уехал Зидни в Индонезию? — В декабре.

Следует отметить, что на данном этапе мы учили только актуальные для текста формы прошедшего времени этих глаголов. Также новая лексика объяснялась наглядно с помощью фотографий в программе Microsoft PowerPoint: *село, сенокос, собирать ягоды и грибы, тайга*. Эти слова отчасти характеризуют быт и уклад деревенской жизни якутян.

**2. Рассказ истории.** Один из основных приемов сторителлинга — это циклические вопросы, нацеленные на многократное повторение грамматических конструкций и новых слов. «Циклические вопросы включают несколько элементов:

1. Исходное утверждение.
2. Да-вопрос: общий вопрос, на который ученик должен ответить утвердительно.
3. ИЛИ-вопрос: ученик должен выбрать один из предлагаемых вариантов.
4. Нет-вопрос: еще один вопрос, на который ученик должен ответить отрицательно.
5. *Заканчивая цикл вопросов*: повторить **первый ДА-вопрос** и снова получить ДА-ответ.
6. *Заканчивая цикл отработки*: учитель еще раз повторяет **исходное утверждение**<sup>6</sup>.

Необходимо отметить, что вопросы задаются не после, а по ходу истории. Например, наша история начинается со следующего предложения: «*Далеко-далеко в Якутии, в небольшой деревне, жила-была маленькая девочка*». В зависимости от уровня группы, как мы считаем, вопросы можно задавать не ко всем словам в предложении. Для цикла вопросов мы выделили конструкции «*в Якутии*» и «*в небольшой деревне*». Рассмотрим первый пример с предложным падежом (П. п.) «*в Якутии*»:



1. Утверждение: Далеко-далеко в Якутии, в небольшой деревне, жила-была маленькая девочка.
2. ДА-вопрос: Маленькая девочка жила в Якутии? — Да.
3. ИЛИ-вопрос: Маленькая девочка жила в Якутии или в Бурятии? — В Якутии.
4. НЕТ-вопрос: Маленькая девочка жила в Бурятии? — Нет.
5. ДА-вопрос: Маленькая девочка жила в Якутии? — Да.

По такой же схеме отрабатывается вторая конструкция с П. п. и остальная часть истории. Методисты не рекомендуют переходить к дальнейшим утверждениям, если студенты не поняли смысл предыдущего. Также не следует давать два и более утверждения подряд. Необходимо добавить, что данный прием требует участия всей группы, то есть на вопросы должны отвечать все ученики. Поскольку наша история была основана на реальных событиях, то в качестве наглядности были использованы настоящие фотографии героев. Рассказ сопровождался слайдами в Microsoft PowerPoint.

**3. Чтение и обсуждение истории.** На данном этапе студентам было предложено прочитать самостоятельно всю историю (см. Прил. 1), затем подумать и ответить на главный вопрос: как Карина смогла выжить 11 дней без еды, без воды и ночью в холоде? Прозвучали следующие ответы: *«потому что она ребенок»*, *«потому что она знала этот лес»*, *«она раньше собирала ягоды с бабушкой»*, *«собака помогала ей»*. Здесь сообразно было ознакомить студентов с культурным элементом: якутский народ верит в иччи (духов) и Айыы (небожители), которые окружают и защищают людей с самого рождения. Многие якутяне допускали мысль о том, что Карину оберегали духи леса. Далее мы продолжили обсуждение, задав другой вопрос: смогли выжить в данной ситуации мальчик/ «городской» ребенок/ взрослый?

После этапа обсуждения студенты приступили к пересказу истории. Здесь мы использовали метод пересказа Джоу Нильсона, когда вся группа делает пересказ коллективно, а «учитель при этом записывает за студентами краткий конспект прочитанной истории на доске»<sup>7</sup> (в нашем случае была использована интерактивная доска, и преподаватель печатал текст на компьютере). В конспекте следует делать пропуски некоторых слов. Затем студенты пересказывали историю в парах, опираясь на конспект. Отрадно заметить, что данный этап работы не вызвал особых затруднений. В конце занятия были показаны фотографии с повзрослевшей Кариной, которая в данное время учится в балетной школе в Якутске.

Таким образом, можно предположить, что метод TPRS дает возможность проводить занятия по русскому языку интересно, увлекательно и эффективно, а также в условиях ограниченного времени способствует в некоторой степени реализации лингвострановедческой компетенции. Данный метод также стимулирует формирование коммуникативной компетенции: с помощью циклических вопросов студенты не учат,

а усваивают новую лексику и грамматические конструкции; участие в процессе всей группы снимает напряжение и психологический барьер; пересказ в парах активизирует работу каждого студента.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Сторителлинг в РКИ: эффективно и нескучно. URL: <https://storytellingrussian.com>

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> *Свердлова Н. Ю., Маркова О. П.* Метод TPRS: потенциал использования в преподавании РКИ. // *Magister Dixit*. 2014. № 4 (16). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-tprs-potentsial-ispolzovaniya-v-prepodavanii-rki> (дата обращения: 10.01.2019).

<sup>6</sup> Сторителлинг в РКИ...

<sup>7</sup> Там же.

**Antonova L. N.**

*Amnosov North-Eastern Federal University, Russia*

#### TPRS METHOD AS AN EFFECTIVE WAY OF CULTURE FORMATION THROUGH LANGUAGE STUDY COMPETENCE

The article is devoted to one of the modern methods in teaching foreign languages, TPRS. The basic principles and steps of work according the TPRS method are given in this work, as well as the possibility of its application in practice of teaching RFL. The example of a TPRS lesson with inclusion of a cultural component is offered.

*Keywords:* TPRS; culture through language study; Russian as a foreign language; teaching methods.

**Афанасьева Нина Дмитриевна,  
Захарченко Светлана Сергеевна,  
Могилёва Ирина Болеславовна**

*Московский государственный институт  
международных отношений (университет)  
МИД России, Россия*

afan-nina@yandex.ru; sveta.zakharchenko@gmail.com;  
mogilevairina@yandex.ru

## **ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИНОСТРАННЫМИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ РУССКОГО ЯЗЫКА (ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ)**

В статье проанализированы некоторые учебники русского языка, созданные за рубежом. Авторы стремились выявить трудности обучения иностранных студентов, начавших изучать русский язык в своих странах. Они прокомментировали фонетический, грамматический и лексический разделы учебников, отметили их достоинства и недостатки, подчеркнули необходимость преодоления отрыва учебного материала от естественной коммуникации при создании учебников и учебных пособий иностранными коллегами.

*Ключевые слова:* учебник русского языка; социокультурная компетенция; грамматические навыки; система обучения языку.

Методика преподавания иностранных языков в разных странах различна. Она складывается на протяжении многих лет практической и теоретической деятельности. Её особенности определяются многими факторами: расширением экономических и политических отношений между странами, общественной потребностью в знании иностранного языка, возможностью получить доступ к многообразию мировой культуры и т. п.

Но главным в процессе преподавания иностранного языка, в данном случае русского, является выбор средств обучения, и в комплексе этих средств особое место по-прежнему отводится учебнику, реализующему принципы и закономерности определённой системы обучения языку.

Учебник является организующим звеном всего учебного процесса. Он должен способствовать развитию интереса учащихся к изучению иностранного языка. Как уже известно, содержание учебника предполагает сложную, методически продуманную взаимосвязь грамматического и языкового материала, обеспечивающего коммуникативные потребности, и информацию общекультурного и страноведческого характера, обеспечивающую мотивацию коммуникативных интенций<sup>1</sup>.

Существует большое количество учебников русского языка для иностранных учащихся, созданных как в России, так и за рубежом. Многие из них представляют большой интерес и с точки зрения подачи языкового материала, и с содержательной стороны.

Обратиться к анализу учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному, созданных за рубежом, нас заставил не только интерес к работам коллег, но и чисто практические цели — трудности обучения некоторых групп иностранных студентов, начавших изучать русский язык в своих странах. Преподаватели столкнулись с целым рядом проблем, которые трудно было объяснить только особенностями личности учащихся, они отражали определённые закономерности в восприятии русского языка. Главной из них являлось отсутствие представлений о языке как об определённой системе. Преподаватели отмечали следующие трудности:

- фонетика: непонимание звучащей речи (даже знакомых конструкций), отсутствие умения вычленять слова в речевом потоке, различать вопросительные и утвердительные высказывания;
- грамматика: ошибки часто носили практически одинаковый характер. Студенты употребляли большое количество заученных моделей, но малейшее изменение их лексического наполнения, использование конструкции в другом времени вызывало большие трудности, а представление о причастии и деепричастии в русском языке полностью отсутствовало. Таким образом, учащиеся не могли грамматически правильно оформить своё высказывание;
- лексика: словарный запас многих студентов был наполнен лексикой, редко употребляемой в современном русском языке, но часто отсутствовали жизненно необходимые слова и словосочетания. Особое недоумение вызывало неправильное употребление слов в быденных ситуациях, часто ошибочное расширение или сужение значения слова.

Именно эти трудности заставили обратиться к учебникам и учебным пособиям, написанным иностранными авторами и изданным за рубежом. Нами были выбраны только некоторые учебные пособия, по которым изучали русский язык наши студенты у себя на родине. Свои выводы мы делаем не на основе научно-исследовательской работы, а на основе многолетнего педагогического опыта.

Мы с большим уважением относимся к создателям зарубежных учебников по русскому языку, не являющимся носителями русского языка. Несмотря на трудности преподавания такого сложного языка, как русский, они стараются пробудить интерес к нему, к нашей стране в современных условиях, когда статус русского языка значительно снижен, а спрос на изучение русского языка не так велик, как прежде.

Как отмечала на Международной научной конференции «Русский язык вне России. Преподавание русского языка вне языковой среды: проблемы и перспективы», проходившей в Лондоне в ноябре 2017 г., создатель учебника русского языка из Ирландии Сара Смит, преподаватели-носители языка часто не знают культурно-социальных изменений, произошедших в России за последние годы, у них отсутствует объективная информация о современной жизни русских людей, о русской культуре и истории, они не всегда понимают тонкости русской грамматики, которые, по словам Смита, до сих пор её «обескураживают».

Мы анализируем современные зарубежные учебники с точки зрения способности объединять в себе лингвистическую и экстралингвистическую информацию, обеспечивая поэтапное овладение первой в постоянном взаимодействии со второй<sup>2</sup>.

В последнее время за рубежом созданы учебники, развивающие социокультурную компетенцию, в которых учитываются особенности поведения носителей русского языка, традиции, правила этикета. Такие учебники развивают навыки их адекватного использования в процессе общения. Их тексты наполнены реалиями современной жизни России, диалоги отражают особенности речевого этикета русского человека. Примером такого учебника является «Диалог»<sup>3</sup>, изданный в Португалии в 2017 году.

Однако иногда в учебниках все ещё встречаются стереотипы, которые могут показаться даже смешными. Например, в учебнике «Russian a complete course for beginners»<sup>4</sup>, в задании указать место, где находится здание-символ, рядом с Покровским собором нарисован, как обычно, медведь. Или в учебнике «Russe débutant»<sup>5</sup> в тексте «Русские туристы в Париже» (урок 72) говорится: «*Русские туристы, откуда бы они ни приехали, как правило, по-французски ни бум-бум... Российские туристы имеют странную привычку вечером собираться компаниями в номере, пить водку и распевать «Подмосковные вечера»*. Темы уроков разнообразны: дом, семья, гости, квартира, покупки в магазине, самочувствие. Есть дополнительные тексты, рассказывающие, как вести себя в России в театре, кафе. Последние уроки пособия содержат неадаптированные, но несколько сокращённые тексты из произведений Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. А. Шолохова, А. И. Солженицына, т. е., безусловно, авторы знакомят учащихся с культурой России, но материал не отражает в полной мере понимания русским человеком всей многогранности этих предметов, явлений, событий в русском современном мире. Например, в текстах «Рабочий день» (урок 71) говорится о колхозе как о сегодняшнем дне русской деревни, урок 54 посвящён празднику Октябрьской революции. Подобные недочёты мешают созданию образа современной России.

Анализируя лексический материал рассмотренных учебников, мы пришли к заключению, что лексика недостаточно тщательно отображена. Часто в материалах начального этапа обучения встречается малоупотребительные для данного этапа слова (например, глаголы *тащить, гонять, брести* одновременно с предъявлением и отработкой глаголов *идти — ходить*) (урок 15, «Les cahiers d'exercices Assimil. Russe. Fauch-débutants»<sup>6</sup>). В учебнике «Russe débutant» мы наблюдали необоснованное расширение лексического материала: первый урок «Дом» начинается традиционными для начального уровня моделями «*Иван, вот дом. — Это дом? — Да, это дом*», и уже через три месяца в последних

уроках учащимся предлагают неадаптированные тексты из произведений классиков. Причём следует отметить, что тексты из произведений М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. И. Шолохова, А. И. Солженицына и т. д. не снабжены лингвокультурологическим комментарием, без которого невозможно адекватное понимание авторского текста. Перевод, например, таких слов и словосочетаний, как «председатель месткома», «шайка», «квартирный вопрос» вряд ли может учащимся правильно понять авторский замысел.

Иногда, стремясь к заучиванию определённой грамматической формы, авторы пренебрегают содержательной стороной, и мы видим абсолютно бессмысленные высказывания:

— *Кто Вера? Никто не знает, кто она.*

— *Что ты говоришь?*

— *Я говорю, что Вера не мужчина.* (урок 7, «Russe débutant»),

или *«Вчера вечером мы были в ресторане. В зале ресторана было много дверей, окон и столов», «В деревне жители полей встречают мало людей»* (урок 20) («A complete course for beginners»).

К сожалению, часто в учебниках встречается устаревшая, редко употребляемая лексика, например «писчебумажные принадлежности» (урок 62, «Russe débutant»), нередко ошибки в использовании слов, когда даны слова, не употребляющиеся в данной комбинации в русском языке: *«студень рыбный с хреном»* (урок 40), *«В киоске много русских книг и газет, несколько красивых открыток, пакеты папирос и сигарет»* (урок 20), *«Не говорите мне, куда вы пойдёте. А скажите, сколько времени вы пробудете на дворе», «править машиной нетрудно»* (урок 26), *«В моём старом квартале были только продовольственные магазины: фруктовый, мясной, рыбный.»*

В некоторых рассматриваемых учебниках, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется фонетике, без системного изучения которой на начальном этапе невозможно обучение аудированию. Даже в таком хорошем, методически продуманном учебнике, как «Диалог», дано описание произношения звуков с опорой на родной язык учащихся, представлены интонационные конструкции, в аудиоматериалах звучат диалоги и тексты уроков, но нет материалов, направленных на отработку произносительных навыков, отсутствуют упражнения, обучающие чтению. Также нет фонетических упражнений и в очень интересном учебнике «A complete course for beginners». В учебнике «Russe débutant» нет специальных упражнений, формирующих навыки произношения и интонирования, а есть только фонетический комментарий, дающий общее представление о русской фонетической системе, ко всем словам с первого по десятый урок приводится фонетическая транскрипция, что не позволяет овладеть навыками чтения.

Говоря о построении учебника, подаче грамматического материала, необходимо отметить одну из главных проблем, стоящих перед автора-

ми, — преодоление отрыва учебного материала от естественной коммуникации. Исследователи И. В. Курлова, М. М. Нахабина, В. А. Степаненко отмечают: «Подготовить к пониманию классически построенной речи, штампов, клише, безусловно, легче, чем к пониманию индивидуальной, живой, творческой речи»<sup>7</sup>. К сожалению, многие учебники ориентированы на использование живого русского языка и не отражают условия естественной коммуникации.

Обращаясь к отбору и подаче грамматического материала в рассматриваемых учебниках, хотелось бы отметить, что учебники, созданные в последнее время, во многом соответствуют данным требованиям (например, «Диалог», «A complete course for beginners»). Они имеют чёткую структуру, грамматический материал отражает современное состояние русского языка, подобраны корректные примеры, даны не только упражнения на отработку грамматических явлений, но и упражнения, направленные на развитие определённой коммуникативной компетенции, выводящие учащегося в речь.

Но, к сожалению, ещё широко используются учебники, не учитывающие последние достижения в методике преподавания русского языка как иностранного. Особенно трудно, по нашему мнению, усваивается грамматический материал студентами, изучающими русский язык по учебникам, построенным с использованием переводного метода. Причём с помощью перевода даются сведения не только о грамматике языка, что вполне объяснимо, но и используется перевод в упражнениях и текстах, а это, на наш взгляд, мешает формированию грамматических навыков. Нередко упражнения носят подстановочный характер, и это даёт студентам возможность выполнять их механически, не задумываясь ни о форме, ни о содержании высказывания. Недостатком также может являться дефицит творческих заданий, направленных на продуцирование собственного высказывания учащимися. Иногда творческие задания опережают грамматический и лексический материалы, данные в предыдущих заданиях.

Общим недостатком учебников является нарушение принципа поэтапной логически выверенной подачи материала (от простого к сложному). На начальном этапе в одном из уроков, посвящённом именам прилагательным, можно встретить примеры употребления прилагательных и в функции определения, и в функции предиката (*Это синяя книга. Сегодня океан синий.*). В одном уроке даются винительный падеж объекта и направления, а на данном этапе это является сложно для усвоения учащимися. Есть странные примеры, демонстрирующие употребление падежа, но лишённые всякой коммуникативной направленности: *дверь этого синего дома, дверь этого синего здания, дверь этой новой синей квартиры.*

Таким образом, проведённый анализ учебников и учебных пособий иностранных авторов позволил выявить причины ошибок студентов, си-



стематизировать работу над ними и создать программу и материалы корректировочного курса, направленного на преодоление конкретных трудностей студентов. Эта работа ещё раз убедительно доказала, что наиболее приемлемым для работы являются учебники, построенные по принципу от простого к сложному, от повторно-рецепторного к творческому, от рецептивного к продуктивному. Задача же преподавателя сводится к тому, чтобы обеспечить студенту оптимальный последовательный путь.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Барышникова Е. Н., Сарт Н. Роль учебника русского языка как иностранного в образовательной системе Сенегала. // Вестник РУДН. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. М.: РУДН. 2008. № 2. С. 48–52.

<sup>2</sup> Бил И. Л. Концептуальные основы современного обучения иностранным языкам и их соотносимость с концептуальными основами 12 летней школы // На пути к 12 летней школе. М.: ИСО РАО, 2000. С. 107–112.

<sup>3</sup> Балде Н., Джайанти Д., Прокопишин А. К. Диалог А1. Manual de Russo para Falantes de Português. Coimbra: Grácio Editor 2017. 194 с.

<sup>4</sup> Adian V., Althaus F. Russian a complete course for beginners. London: Russian Language Centre. 2017. 79 с.

<sup>5</sup> Francoise M., Borzic B. J. Russe débutant. Livre de Poche. 2002. 446 с.

<sup>6</sup> Melnikova-Suchet V. Les cahiers d'exercices Assimil. Russe. Faux-débutants. 2015. 128 с.

<sup>7</sup> Курлова И. В., Нахабина М. М., Степаненко В. А. Современный учебник по русскому языку как иностранному: традиции и вызовы времени // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: традиции, новации и перспективы: IV Междунар. научно-метод. конф. (25–26 февр. 2016 г.): сб. науч. статей [сост. М. В. Беляков, Н. Д. Афанасьева]; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации. М.: МГИМО-Университет, 2016. 607 с.

**Afanasieva N. D., Zakharchenko S. S., Mogileva I. B.**

*Moscow State University of International Relations, Russia*

#### **SPECIFIC ASPECTS OF STUDY MATERIALS USED BY FOREIGN TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE: VIEW FROM THE OUTSIDE**

The article analyzes textbooks of the Russian language published abroad. The authors aimed at finding out difficulties of teaching foreign students who are learning Russian in their native countries. They commented on phonetical, grammatical and lexical chapters of relevant textbooks, noted their advantages and disadvantages, emphasized the need for their foreign colleagues to overcome the separation of study materials from natural communication when writing textbooks and workbooks.

*Keywords:* Russian textbook; socio-cultural competence; grammar skills; language education.

**Ахметова Нурлан Алымкуловна**

*Кыргызский национальный университет  
им. Ж. Баласагына, Казахстан*

nurlan.akhmetova@yandex.com

**Кондубаева Мариям Рамазановна**

*Today Education, Казахстан*

azmary\_k@mail.ru

**Кульгильдинова Тулебике Алимжановна**

*Казахский университет международных отношений  
и мировых языков имени Абыл-хана, Казахстан*

Казахстан, tulebike@mail.ru

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ТРЁХЪЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДИССИПАТИВНАЯ СТРУКТУРА: НОВАЯ ПАРАДИГМА ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

Новая парадигма в лингводидактике и в целом в теории и методике обучения языкам обусловлена междисциплинарным характером данного направления педагогической науки, в научных основах которой появились новые открытия в синергетике, компьютерной науке и менталингвистике, которые способствуют более эффективному развитию памяти, логического мышления и формированию информационной компетентности. В статье раскрываются особенности системы интегральной технологии трёхязычного образования как диссипативной структуры, что обусловило возможность реализации синергетических принципов как параметров порядка в формировании функциональной грамотности будущего учителя.

*Ключевые слова:* синергетика; интегральная технология; иерархия подходов и принципов; диссипативная структура; синергетические принципы; параметры порядка.

Известно, что синергетика — наука о законах самоорганизации сложных систем. При подготовке к профессии учителя важно учесть закономерности сложных диссипативных систем, которые исследовались в философии нестабильности Г. Хакена, И. Пригожина и их последователей. Философия нестабильности — одна из мировоззренческих опор не только в межкультурной коммуникации, как пишут В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе, но и в обучении языкам. Нестабильность связана с представлением о нелинейном, незаданном, многовариантном будущем. В основе философии нестабильности представление о том, что хаос продуктивен, порядок непродуктивен, потому что хаос содержит бесконечное число степеней свободы. И. Пригожин считает, что «феномен нестабильности естественным образом приводит к весьма нетривиальным, серьёзным проблемам, первая из которых — пробле-

ма предсказания». Затем И. Пригожин на примере маятника, у которого груз находится в верхней точке, поэтому невозможно предсказать, упадёт ли он вправо или влево, объясняет суть колебаний и перехода из нестабильного состояния в новое качество. «Направление падения здесь существенным образом зависит от флуктуации»<sup>1</sup>. Флуктуация — случайное отклонение мгновенных значений величин от их средних значений, показатель хаотичности процессов на микроуровне системы (С. П. Курдюмов). Флуктуации и бифуркации можно наблюдать в обучении языку. И. Пригожин отмечает, что бифуркация проявляется в особых точках, где «траектория, по которой движется система, разделяется на «ветви». Все ветви равно возможны, но только одна из них будет осуществлена. По И. А. Евину, «поведение всей самоорганизующейся системы из *origin*'на компонентов будет определяться поведением лишь одной минутной переменной, которая получила название параметра порядка»<sup>2</sup>. Но в системе обучения несколько сложнейших подсистем, связанных с деятельностью, во-первых, учёного-методиста, исследующего теорию и практику предметного обучения, во-вторых, с деятельностью вузовского педагога, обучающего будущих специалистов языкам и, в-третьих, с содейтельностью педагога или учителя и обучающихся.

Каждый студент должен изучить свои собственные способности и возможности, начиная с выяснения того, какой тип памяти у него доминирует, зрительная, слуховая или моторная; к какому типу относится его собственный темперамент, и в зависимости от этого выбрать режим работы по изучению дисциплин. Успех или неуспех в усвоении курсов во многом зависит от наличия навыков внимания, усидчивости и силы воли. Поэтому учёные говорят, что обычно наблюдается не единственная бифуркация, а целая последовательность бифуркаций, то есть ветвей дальнейшего развития. Описать эти состояния можно с помощью вектора состояния. Для этого в синергетике используется понятие «управляющий параметр», их количество фиксировано, и они налагаются извне. Такими постоянными параметрами-порядками, пришедшими извне, являются в методике прежде всего общедидактические закономерности и принципы, восходящие к Аристотелю. Управляющие параметры по Г. Хакену не меняются по мере изменения системы. Синергетика исследует те ситуации, когда введение управляющих параметров приводит к качественному изменению системы.

Г. Хакен утверждает, что «в условиях нового управляющего параметра система сама создаёт специфические структуры, что и называется самоорганизацией»<sup>3</sup>. Но на наш взгляд, в таком сложнейшем научном направлении, как частная дидактика, параметров может быть больше, чем это определено основоположниками термодинамики. В качестве параметров порядка, кроме целевой модели и синергетического подхода,

связанного с деятельностью учёного-методиста, мы руководствовались синергетическими принципами, регулирующими коллективную и индивидуальную деятельность учителя и обучающихся. Эти данные названы параметрами порядка, и они играют доминирующую роль в теории синергетики и самоорганизации.

Аттрактор — устойчивое данное (структуры-иерархии целей обучения), которое как бы притягивает (лат. *Attrahere*-притягивать) к себе множество траекторий системы, определённых различными начальными условиями. Если система попадает в сферу аттрактора, то происходит притягивание к одной точке — стратегической цели<sup>4</sup>. Достижению стратегической цели способствуют параметры порядка, в качестве которых в нашей концепции определены синергетические принципы. Следует отметить, что в синергетике проблема аттрактора ещё не решена однозначно. Различают несколько разновидностей аттрактора, среди которых следует выделить так называемый «странный аттрактор». При состояниях системы, характеризуемых странным аттрактором, становится невозможным определить поведение субъектов обучения в каждый данный момент, хотя мы и уверены, что они находятся в зоне аттрактора. «Странный аттрактор»- это «конструкт», соответствующий расхождению фазовых траекторий объекта даже в случае сверхточного задания начальных условий его существования. Здесь встает проблема наблюдателя и используемого им языка в контексте предсказуемости поведения самоорганизующейся системы: субъект оказывается «заряженным» энергетикой этой среды и выступает как ее составная часть. Как говорят: человека делает среда.

В концепции интегральной технологии трёхязычного образования новыми параметрами порядка стали, во-первых, синергетические принципы и, во-вторых, новые условия обучения, соответствующие вызовам информационной эпохи, связанные с умением учителя мотивировать учащихся и создавать психологическую атмосферу сотрудничества. Учебный процесс организуется в соответствии с госзаказом. В интегральной технологии реализован синергетический подход на основе философии Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмова о синергетически конструируемом мире будущего человека и общества<sup>5</sup>. Синергия интегральной технологии обоснована знанием специфики языкового образования и реализацией синергетических принципов: принципа самоконструирования созидательной личности, принципа типологически правильного соединения простых структур в сложное целое, а также самоорганизацией диссипативной методической системы. Именно эта методическая система, внедрённая по интегральной технологии в учебный процесс, обеспечила синергию конструктивной деятельности учителя-словесника в лингводидактической научной школе и обеспечила обоснованность и достоверность полученных результатов<sup>6</sup>.

В условиях Четвертой технологической революции возросли требования к личности учителя, его профессиональным умениям и навыкам:

- а) повышать мотивацию к совместной деятельности;
- б) организовывать коллективную учебную деятельность в классе;
- в) создавать психологическую атмосферу интереса к новой информации;
- г) применять новые знания и навыки к результатам совместной учебной деятельности в различных жизненных ситуациях.

Результаты исследований инновационной интегральной технологии трёхязычного образования внедрены во многих вузах и других учебных заведениях Республики Казахстан, Вьетнама, где работают ученики профессора М. Р. Кондубаевой, в Кыргызстане и в России<sup>7</sup>.

Анализ и обоснование системы предметного обучения как диссипативной, то есть нелинейной, открытой, сложной организации, части которой связаны между собой иерархическими отношениями, обусловили разработку и реализацию синергетических принципов в учебном процессе, что имело решающее значение в получении планируемых результатов, сформулированных в целевой модели трёхязычной личности. Получение результатов использования в иерархической связи подходов и принципов как традиционных инвариантных, так и новых синергетических, информационно-коммуникативных для всех трёх языков сопряжено с конструктивной управляющей деятельностью преподавателя, требующей погружения студентов в ситуацию профессиональной деятельности при изучении дисциплин методического цикла<sup>8</sup>. «Между обучающимися устанавливаются конструктивные и интерактивные отношения»<sup>9</sup>.

В эксперименте при реализации иерархии целей была составлена модель учителя-словесника, которую мы определили как аттрактор, включающий все параметры порядка, обеспечивающий формирование речевых навыков, которые отличаются глубиной и точностью отображения действительности.

Вся система интегральной технологии обучения представляет рефлексию на кризисное состояние методической науки. Известно, что методика предметного обучения и реализация принципов и методов обучения в несколько раз сложнее, чем просто лингвистика или общая педагогика. Наши рекомендации, основанные на результатах педагогического эксперимента, разрабатывались в соответствии с правилами нелинейного синтеза, предложенными Е. Н. Князевой, С. П. Курдюмовым.

Создание на каждом уроке творческой поисковой обстановки в синергетике связано с механизмом самодостраивания структуры (визуальных и мысленных образов, идей, представлений) на поле сознания и мозга<sup>10</sup>. Обучение организовано как «открытая система (среда)», в которой обучающиеся обмениваются энергией, информацией, знаниями в сложной структуре, они, осознав своё «Я» (внутренние интересы, мотивы, цели), привыкают к самоорганизации сообразно своим способностям.

Структура методической деятельности в синергетике состоит из нескольких составляющих:

- во-первых, деятельности учёных, подготовивших учебные материалы;
- во-вторых, деятельности преподавателя, ведущего курс «Методика преподавания русского языка»;
- в-третьих, деятельности студентов, обучающихся детей на педагогической практике.

Методика обучения русскому языку остаётся сложной нелинейной диссипативной структурой, и её усложнение связано с возможностью учета новейших достижений не только в традиционных науках, служащих основой её принципов, но и исследований по нейролингвистике, по теории памяти, а также информационных технологий.

Таким образом, в данной статье мы отмечаем, что в частной дидактике и когнитивной науке представлена реализация взаимосвязи психолингвистики и менталингвистики в результате практической адаптации к системе обучения языкам на основе идей учёных методистов России и известных в мире западных учёных по методологии прогнозирования будущего, синергетике, теории познания, самоорганизации (В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе).

Методика обучения языкам (казахскому, русскому, кыргызскому, английскому и др.) является сложной нелинейной системой, как и связанная с ней культура этноса в самом широком смысле термина.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Хакен Г.* Можем ли применять синергетику в науках о человеке // Синергетика и образование. Сайт С. П. Курдюмова, 2003–2013.

<sup>2</sup> *Пригожин И.* Кость ещё не брошена // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 15–21; *Евин И. А.* Синергетика сознания. М.; Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2008. 128 с.

<sup>3</sup> *Хакен Г.* Указ. соч. С. 22.

<sup>4</sup> *Зинченко В. Г., Зусман В. Г., Кирнозе З. И.* Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме. М.: Флинта: Наука, 2007. 224 с.

<sup>5</sup> *Князева Е. И., Курдюмов С. П.* Синергетически конструируемый мир // Синергетика. Будущее мира и России / под ред. Г. Г. Малиновского. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. С. 384.

<sup>6</sup> *Милованов В. П.* Синергетика и самоорганизация: Современная теория мышления. Элементы общей психологии. М., 2012.

<sup>7</sup> *Иновационные технологии в трёхязычном образовании: труды научной школы профессора М. Р. Кондубаевой.* Алматы: Улагат, 2015.

<sup>8</sup> *Кондубаева М. Р.* Методика преподавания русского языка. Алматы: Балауса, 2018. 352 с.

<sup>9</sup> *Kondubaeva M. R., Ongarbaeva A. T., Bekalay N. K. et al.* The problem of correctness and reliability of the study in trilingual education // *Opcion.* 2018. № 34. P. 519.

<sup>10</sup> *Пригожин И.* Указ. соч. С. 223.

**Akhmetova N. A.**

*J. Balasagyn Kyrgyz National University, Kyrgyzstan*

**Kondubaeva M. R.**

*“Today Education”, Kazakhstan*

**Kulguldinova T. A.**

*Ablai khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Kazakhstan*

**RUSSIAN LANGUAGE IN THE SYSTEM OF TRILINGUAL EDUCATION AS A DISSIPATIVE STRUCTURE: A NEW PARADIGM IN LINGUODIDACTICS**

The authors argue that a new paradigm in linguodidactics and in theory and methodology of language teaching is stipulated by the interdisciplinary nature of this trend of pedagogical science, in the scientific foundations of which new discoveries in synergy, computer science and mental linguistics have appeared, that contribute to a more efficient development of memory, logical thinking and formation of information competence. The article reveals the features of the system of integrated technology of trilingual education as a dissipative structure, that made it possible to implement synergetic principles as order parameters in the formation of functional literacy of a future teacher.

*Keywords:* synergetic; integral technology; hierarchy of approaches and principles; a dissipative structure; synergetic principles; order parameters.



**Ашимбетова Роза Дуйсеновна**

*Филиал АО «Национальный Центр  
повышения квалификации «Өрлеу»  
«Институт повышения квалификации  
педагогических кадров»  
по Павлодарской области, Казахстан*

ashimbetovar@mail.ru

## **ЭССЕ КАК ФОРМА ИТОВОЙ АТТЕСТАЦИИ УЧАЩИХСЯ КАЗАХСТАНСКИХ ШКОЛ**

В статье раскрываются особенности одной из форм итоговой аттестации знаний, навыков и умений учащихся средней школы в Казахстане. Отражена история возникновения этого жанра, описаны содержательные особенности, определено преимущество эссе перед традиционным сочинением учащихся, акцентируется внимание на наличие творческого осмысления темы, авторской позиции, личного видения анализируемой ситуации.

*Ключевые слова:* итоговая аттестация; сочинение; эссе; жанровые признаки эссе; индивидуальность.

На сегодняшний день наблюдается активное обращение к жанру эссе, который в работе «Эссе: стилистический портрет» Л. Г. Кайда называется «жанром XXI века», жанром «вечным и космополитическим», «интеллектуальным ускорителем», соединяющим разных людей и национальные культуры<sup>1</sup>. Модернизация системы школьного образования Казахстана, насущная потребность выхода за пределы национальных границ сделали эссе востребованным жанром в образовательной сфере нашей страны. С 2017 учебного года в школах Казахстана формой итоговой аттестации на государственном экзамене выбрано эссе, подготовка к которому позволяет ученикам приобрести навыки мышления высшего порядка. Для настоящего момента актуальным становится развитие у школьников навыков связной письменной речи для написания эссе.

В литературном энциклопедическом словаре находим следующее определение: «Эссе (франц. *essai*, англ. *essay* или *assay* — опыт, очерк, от лат. *exagium* — взвешивание) — жанр критики и публицистики, свободная трактовка какой-либо литературной, философской, эстетической, моральной, социальной проблемы. Обычно противопоставляется систематическому научному рассмотрению вопроса»<sup>2</sup>.

По своей сути эссе есть прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные размышления. Автор эссе делится с читателем своим видением мира, заведомо не претендуя на определяющую или исчерпывающую трактовку изображаемого предмета.

В краткой литературной энциклопедии представлены основные жанровые особенности эссе: «это прозаическое сочинение небольшого объе-

ма и свободной композиции, трактующее частную тему и представляющее попытку передать индивидуальные впечатления и соображения, так или иначе с ней связанные»<sup>3</sup>.

В процессе изучения теоретического материала по эссеистике, работ педагогов-исследователей М. А. Тесленко, А. И. Гальперина, Т. А. Ладыженской, И. Н. Минеевой, И. И. Щербаковой и др., были обобщены жанровые признаки эссе: наличие определенного вопроса или темы, требующие размышления; свободная композиция, хотя и имеющая обязательные компоненты; целевая установка и аудитория, рассчитанные на адресатов разных поколений (чаще всего на современника адресанта); личностный, эмоциональный характер восприятия и освещения предмета речи; особый угол зрения на события, явления и героев, позволяющий увидеть новое в уже известном, часто знакомом многим, опора на аналитические рассуждения, а не на передачу информации; свободный, непринужденный поток речи; оценочность, образность, субъективность.

По мнению М. Н. Эпштейна, «призвание эссе — отстаивать свободную мысль, уходить от догм, навязанных человеку обществом, формировать новое общественное сознание»<sup>4</sup>.

Родоначальником эссе считается французский мыслитель М. Монтень, автор книги «Опыты», хотя истоки жанра были заложены еще в античные времена. Жанр эссе становится особенно популярным в то время, когда происходит возрождение общечеловеческой культуры, когда концепция человека направлена на либеральную мысль. Автор эссе стремится к выражению духовной и эмоциональной активности, авторское «Я» является одним из главных жанрообразующих признаков. Отсюда опосредованная трансляция (через отношение к затрагиваемым проблемам) своего мировидения и своей системы ценностей.

В чем же преимущество жанра эссе перед традиционным школьным сочинением? Обратимся к различительным признакам школьного эссе и сочинения. Четкое разграничение между этими двумя жанрами приводится в «Методических рекомендациях по написанию эссе»<sup>5</sup>, опубликованных МОН РК и Национальным центром тестирования. Форма сочинения зависит от его типа: повествования, описания, рассуждения, сравнительной характеристики или анализа художественного текста. Форме эссе свойственно сходство с сочинением-рассуждением, включающим в себя элементы анализа. Однако, судя по определению этих понятий, перед автором эссе стоит более сложная задача: через свободную форму повествования передать поток своих мыслей, направить поток своего сознания для раскрытия именно этой темы.

Эссе требует творческого осмысления темы, но «самое важное в нем — авторская позиция, личное видение проблемной ситуации и способов ее решения, основанное на знании материала и собственном

интеллектуальном опыте»<sup>6</sup>. Здесь необходимо четкое определение проблемы, в трактовке которой принципиально важна авторская аргументация с элементами самостоятельного анализа.

В эссе отражается субъективная авторская позиция относительно затронутой в теме проблемы. Возможность высказать собственные размышления приводит иногда к совершенно необычной точке зрения на предмет речи. Спонтанность процесса осмысления своего «Я» располагает к доверительности, стимулирует ответную реакцию со стороны адресата. В сочинении тема и затронутая проблема подвергаются объективному анализу. Непредвзятость и беспристрастность автора сочинения часто определяются тем, что он высказывает не свои мысли, а возведенные в догму размышления известных людей, с которыми автор школьного сочинения не готов спорить.

Эссе — художественно-публицистический жанр или вид творческой работы с произвольным композиционным построением. Сочинение — творческая работа на заданную тему, имеющая четкую структуру с обязательным вступлением, содержательной частью и заключением.

Что касается целей эссе и сочинения, то разницу между ними можно сформулировать следующим образом: в сочинении акцент делается на узко-предметную область, а в эссе — на социализацию, на взаимосвязь всех областей человеческой жизни. Эссе соединяет весь человеческий опыт и знания.

Таким образом, эссе — абсолютно самостоятельный жанр. Хотя и в сочинении представлена так называемая эссеистская, свободная форма построения, основанная на сложных ассоциативных связях и различных обобщениях, в них преобладает объективное изображение или объективный анализ. Заимствуя у сочинения определенные признаки, эссеист излагает свои мысли с учетом личностного «Я», свободного от конъюнктуры, с желанием самовыражения, с поиском индивидуальности и смысла жизни.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кайда Л. Г. Эссе: стилистический портрет. М.: Флинта, 2012. 181 с.

<sup>2</sup> Кожевников В. М., Николаев П. А. Литературный энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987. 746 с.

<sup>3</sup> Краткая литературная энциклопедия. М.: Советская энциклопедия, 1975. 513 с.

<sup>4</sup> Эпштейн М. Н. На перекрестке образа и понятия (эссеизм в литературе Нового времени) // Парадоксы новизны. М.: Прогресс, 1988. 210 с.

<sup>5</sup> Методические рекомендации по написанию эссе. Итоговая аттестация выпускников школ. Астана, 2017. URL: [http://www.testcenter.kz/upload/iblock/f8d/ump\\_russkiy-yaзык-i-literatura.pdf](http://www.testcenter.kz/upload/iblock/f8d/ump_russkiy-yaзык-i-literatura.pdf)

<sup>6</sup> Разница между эссе и сочинением. URL: <http://thedifference.ru/chem-otlichaetsya-esse-ot-sochineniya/>

**Ashimbetova R. D.**

*The Branch of JSC “Orleu”National Center for Advanced Studies»,  
Institute for the Advanced Training of Teachers in Pavlodar region, Kazakhstan*

**ESSAY AS A FORM OF FINAL CERTIFICATION OF KAZAKHSTAN SCHOOL STUDENTS**

The article reveals the features of one of the forms of final certification of knowledge and skills of secondary school students in Kazakhstan. It reflects the history of the emergence of this genre, describes its substantive features, defines the advantage of the essay over the traditional composition for students, focuses on the presence of creative understanding of the topic, the author’s position, personal vision of the analyzed situation.

*Keywords:* final certification; essay; essay; genre features of essay; individuality.

## Г. В. ЛУДОЛЬФ (1655–1712) — ГРАЖДАНИН МИРА ИЗ ЭРФУРТА

Генрих Вильгельм Лудольф (1655, Эрфурт — 1712, Лондон) написал первую грамматику русского языка: *Grammatica Russica* (Оксфорд 1696). В докладе рассматривается вклад Лудольфа в диалог между русской и западной культурами в Европе на пороге XVIII века.

*Ключевые слова:* Г. В. Лудольф; Русская грамматика 1696; РКИ; история; диалог культур.

В настоящем докладе преподавание русского языка как иностранного рассматривается в историческом плане, в контексте диалога между русской и западной культурами в Европе на пороге XVIII века. Особое внимание автора уделяется вопросу, какую роль в этом диалоге играл Генрих Вильгельм Лудольф (1655, Эрфурт — 1712, Лондон), дипломат на службе Дании и Англии, путешественник по России и по странам Востока, автор первой грамматики русского языка (*Grammatica Russica*, Оксфорд 1696).

Лудольф пишет о себе:

*«ich hatte von Jugend auf zu sprechen und reisen Lust gehabt und nachdem mich die göttliche Providenz sehr wunderlich vom Hofwesen losgemachet und mich sehen lassen, daß alles in der Welt eitel, habe ich ferner Beförderung bei der Welt suchen wollen...»*

*Wenn man nach meiner Religion gefragt, habe ich gesagt: Christianus, und sie bestände darinne: induite novum hominem renovatum, wo ich her sei oder zu Hause gehöre, habe ich ihnen gesagt, wie ich in ein Buch, so ich den Patribus terrae sanctae zu Cairo verehrt, geschrieben: Natus Erfordi in Germania mira providentia transplantatus in Angliam et variis casibus eruditus, viro bono ubique esse Patriam»<sup>1</sup>.*

Лудольфу с молодости была охота говорить и путешествовать. Он был христианином, для которого отечество везде, где есть «добрый человек» («*vir bonus*»).

Лудольф был очень способным к изучению языков, он знал 11 иностранных языков: латинский, древнегреческий, новогреческий, древнееврейский, английский, французский, итальянский, турецкий, арабский, эфиопский, русский<sup>2</sup>. Интерес к русскому языку и к России в Лудольфе, вероятно, побудил дядя, Иов Лудольф (1624–1704), большой знаток языков, ориенталист, основоположник эфиопистики<sup>3</sup>.

Путешествие в Россию (1692–94) для Лудольфа прежде всего дело религиозное. Он вдохновлён идеей «универсальной церкви» (*ecclesia universa*), идеей трансконфессионального общения и объединения «настоящих христиан» всего мира<sup>4</sup>. В диалогах Русской грамматики Лудольф посвящает последнюю главу религиозным темам, см. главу

«(О) служб(е) бож(и)еи»<sup>5</sup>. В этой главе встречается следующий, замечательный диалог:

*Скажутъ что ты водишь с(я) съ людми вс(я)кои веры. — Когда (я) наиду доброго чело(е)ка (выделение моё — Х. В.), ево люблю и почестю хот(я) онъ иннои в(е)ры, и когда (я) вижу безд(е)лника, ево не во что ставлю, хот(я) онъ мои сродн(я)<sup>6</sup>.*

Лудольф на своём путешествии в Россию в конце декабря 1692 г. прибыл в Нарву<sup>7</sup>. В конце января 1693 г. он находится на пути из Нарвы в Новгород и делает в своём дневнике первые записи на русском языке. Дневник — средство внутренней речи, общения с самим собой — для Лудольфа также средство изучения языков. В своих дневниках он пишет на разных языках: немецком, латинском, еврейском, греческом, английском, французском, испанском, итальянском, эфиопском, русском. В качестве примера для употребления русского языка приводим заметку в дневнике от 1706 г., где Лудольф пишет о «своих пороках»:

*«Пороки мои: 1. Когда Богъ дастъ добрую мысль я радуясь божи о своии сла(е) не жели о сла(е) Бож(и)еи, 2. похоти моя часто прельщаетъ меня, что я думаю, что маленькая р(е)чь въ которои я угождаю похотямъ а от того началу божие гр(е)хи приходят. 3. не берегу мое время, а много въ праздности провожу, 4. не прилежно молюся Бога противъ гордости и самолюб(и) я Сколь далечко я от совершенного смиреномудр(и)я 5. когда спорюся скоро розсержуся, и мн(е)н(и)ем моим возгоржуся, не должною кротост(и)ю и тишиною бес(е)дную, 6. такъ ленивъ, что всяческое д(е)ло отложу, 7. не попечуся что бы я скоро противился къ всяческому желан(и)ю, которое не н(е)бесное, 8. не воздержуся въ (е)ств(е) и пит(и)и, 9. когда хвалятъ меня ни припишу и присвою хвалу точась Богу, и не вразумляю их смирно и сердечно чтобы они глядели на источникъ всего благого»<sup>8</sup>.*

Другое средство изучения языков у Лудольфа — это письмо. Письмо, как средство внешней речи, общения с другими, одновременно является средством изучения иностранного языка. Приводим здесь отрывок из письма Лудольфа «дружелюбному приятелю» П. Койету (Голландия, осень 1700 г.):

*«Два раза къ твоеи милости я писалъ покаместъ я въ восточних страннах воздержался. Последняя моя грамотка въ Цареграде писана была... От царяграда я поехалъ въ Иерусулалим и от туды въ Египет и после я возвратился суда через италианскую и французскую землю... Между многих божих благодатеи въ моемъ путешествовании етая не мениа была, что знакомство получался съ добрими людми въ различных народех и верах, которые великую любовь мне объявили... Въ будущем мисеце въ агленскую землю переплыть намераяся и попечися стану, естли возможно, пересылку /:кориспонденцию:/ устроит между добрими людми во восточних и западных страннах»<sup>9</sup>.*

Вклад Лудольфа в диалог культур и религий не исчерпывается одной говорить и путешествовать (см. выше). Он идёт дальше, он хочет побудить и других к участию в диалоге, сделать и других способными говорить по-русски и путешествовать в Россию.

Своей Русской грамматикой (Оксфорд 1696) и своими уроками по русскому языку в Галле (1697/98) он в значительной мере способствует тому, чтобы расширился круг участников диалога культур.

Характерным признаком грамматики Лудольфа является практическая целеустановка, направленность на практическое усвоение языка. Практические цели усвоения языка в первую очередь отражаются в диалогах грамматики<sup>10</sup>. Здесь приводятся диалоги на бытовые и на религиозные темы, на бытовые темы см. главы «(О) сочинен(и)и предлога», «Розличние речи простие», «(О) (е)ствомъ и пит(и)и», «Между хос(я)ина и слуги», «(О) путешествован(и)и, и иннихъ д(е)লেখъ», на религиозные темы см. главу «(О) служб(е) бож(и)еи». Посредством этих диалогов намечаются коммуникативные компетенции, принципиально важные для тех, кто приезжает в Россию по политическим делам, по торговым делам или по церковным делам. В зависимости от этих коммуникативных целей отбирается языковой материал не только диалогов, но и грамматики в собственном смысле слова.

В качестве примера для практической направленности диалогов Русской грамматики приводим отрывок из главы «(О) путешествован(и)и и иннихъ д(е)লেখъ» (коммуникативная задача: прощание перед отъездом):

*«(Я) радъ свидатъ с(я) стобюю прежде (о)тошеств(ия) т(в)оево. — Алти думаешъ что по(е)хатъ мн(е) мочно а не проститъ с(я) стобюю. — Куда по(е) дишъ. — Въ свицкую, ц(е)сарскую, голанскую землю. — Коли путь возмешъ. — На тои нед(е)л(е). — Береги с(я) о(т) воровъ и разбошниковъ. — Еще б(е)да не прилучила с(я) мн(е) на дорог(е) слава Богу... Лучели теб(е) (е)хатъ водою или горои. — Море не люблю, естли сухимъ путемъ по(е)ду не утону. — Зи-моюли или л(е)томъ лучше путешествуешъ. — На Русь лучше зимою. — Говор(я)ть что тамъ страшно холодно. Чем согревають с(я). — Где л(е)совъ много тамъ огонь мало стоить»<sup>11</sup>.*

Диалоги предлагаются на русском и латинском языках, а также на немецком языке — для тех, кто не знает латыни (ср. титульный лист грамматики). Таким образом, для определённой группы целенаправленно улучшаются условия изучения русского языка, ещё раз расширяется круг возможных участников диалога культур.

Следующие отрывки — немецкие параллели к русским фразам, приведённым выше:

*«Es ist mir lieb dass ich euch vor eurer abreise spreche. — Meinert ihr dass ich konne wegweissen und nicht abschied von euch nehmen. — Wo reisset ihr hin? — Nach Schweden, nach Deutschland, nach Holland. — Wenn trettet ihr eure reisse an? — Kunfftige woche. — Hutet euch fur dieben und mordern. — Es ist mir Gottlob, auff der reisse noch kein ungluck begegnet... Reisset ihr lieber zu wasser oder zu lande? — Ich halte nicht viel von der see, wen(n) ich zu lande reisse, so ersauffe ich nicht. — Reisset ihr lieber in winter oder im sommer? — In Russland ist es besser im winter. — Sie sagen es sey da schrecklich kalt. Wormit warmen sie sich? — Wo viel walder sind, da kostet das feuer wenig»<sup>12</sup>.*



Как известно, зимой 1697/98 года Лудольф провёл курс русского языка у Августа Германа Франке в Галле (первый курс русского языка в немецком университете; Август Герман Франке 1663–1727, теолог, педагог, профессор греческого и восточных языков). По окончании курса русского языка в Галле Лудольф отправляется в путешествие в страны Востока (Палестину, Египет). Во время своего путешествия (1698–1700) он продолжает обучение русскому языку в рамках письменной корреспонденции со своими учениками. В качестве примера приводим отрывок из письма Лудольфа, которое он пересылает «своим любимым русским ученикам» недалеко после начала своего путешествия:

*«тяперь надобе прибавит (addere) немножко по русски, что бы вы не забыли, что вы учили ся из того языка. уповаю я на Бога, что благословит станут наши труды, что бы не напрасно были. вчерас изъ утра я до(е)халъ до сего м(е)ста въ добром здоров(и)и Слава Богу, и я обр(е)лъ моего брата въ добром благополуч(и)и... З(е)ло желаю слышать какъ вы обучаете ся (exercitis) въ славенскомъ язык(е), и естли по временом (interdum) собираете ся того д(е)ла ради. много я терп(е)лъ на дорог(е), по тому что дв(е) ночи съряду (nach einander) мы были на пути, и в(е)тръ былъ такъ кр(е)покъ, что мало не опрокинулъ (fast übergeworffen) тел(е)гу... посемъ васъ, мои любление русские ученики въ сохранен(и)е вышнаго предаю, и великую ползу къ христ(и)анской церкви от того вашего знатства желаю»<sup>13</sup>.*

На уроках русского языка, как и в Русской грамматике, Лудольф преследует практическую цель. Цель изучения языка — умение пользоваться языком в речи.

Направленность Русской грамматики на коммуникативные потребности «целевой группы» ценится и другими авторами-путешественниками по России. Так, в 1698 г. в Гамбурге, Адам Бранд публикует свою книгу о Русском посольстве в Китай (1692–95)<sup>14</sup>. В приложение к книге он включает страноведческую часть Русской грамматики, в переводе с латинского на немецкий. Также в 1698 г., записки Бранда в Лондоне выходят на английском языке<sup>15</sup>, один год позже они в Тиле выходят на голландском языке<sup>16</sup>. И в эти издания включено приложение — страноведческая часть Русской грамматики. В 1705 г. в Любеке, Пауль Якоб Марпергер выпускает в свет свою книгу «Московитский купец»<sup>17</sup>. В некоторых главах (см. главы III, IV, IX) Марпергер ссылается на Лудольфа (на страноведческую часть, на словарь и диалоги Русской грамматики).

Для Лудольфа отечество везде, где есть «добрые люди». Он гражданин мира. Его отличают интерес и способность к диалогу, см. ещё раз Русскую грамматику, главу «(О) служб(е) бож(и)еи»:

*«Разумно то, злобу и гр(е)хъ ненавидитъ а не чело(в)ека. Безумно, сердитъ с(я) на чело(в)ека, что онъ не самымъ обыч(и)емъ воспитанъ былъ какъ мы. Прогн(е)вать с(я) на чело(в)ека, что мысли ево не сход(я)тъ с(я) с моими мыслями, ровно какъ бы (я) хот(е)лъ сердитъ с(я), что лице ево различное от моево»<sup>18</sup>.*

Интерес и способность к диалогу — благодаря этим личностным качествам, Генрих Вильгельм Лудольф, которого звали «Андрюшка Виллиемка» (см. особое издание Русской грамматики, посвящённое царю Петру<sup>19</sup>), с успехом смог участвовать в диалоге между русской и западной культурами на пороге XVIII века, на пороге нового времени.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Tetzner J. H. W. Ludolf und Russland.* Berlin, Akad.-Verl., 1955. С. 21 и сл. См. также Archiv der Franckeschen Stiftungen/der Hauptbibliothek des Waisenhauses, Halle. D 71/57, H. W. Ludolf an A. H. Francke, Amsterdam, 19.-24.9.1700.

<sup>2</sup> *Baumann, Hasso.* Hiob Ludolf und Rußland. Jena, Univ., Diss., 1957. С. 240.

<sup>3</sup> Там же. С. 242 и сл.

<sup>4</sup> *Goltz H. Ecclesia Universa. Bemerkungen über die Beziehungen H. W. Ludolfs zu Rußland und zu den orientalischen Kirchen (Ökumenische Beziehungen des August-Hermann-Francke-Kreises)* // Wiss. Zeitschr. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, GSR, Halle 28(1979)6. С. 21. См. также *Budde, H., Lewy, M. (Hg.).* Von Halle nach Jerusalem. Halle — ein Zentrum der Palästinakunde im 18. und 19. Jahrhundert. Halle 1994 (Рис. 26: Портрет Генриха Вильгельма Лудольфа (1655–1712), Галле, Архив Фонда Франке; единственный известный портрет Г. В. Лудольфа).

<sup>5</sup> *Unbegaun B. O. (Ed.).* Henrici Wilhelmi Ludolfi Grammatica Russica Oxonii A. D. MDCXCVI. Oxford, Clarendon, 1959. С. 68 и сл.

<sup>6</sup> Там же. С. 69 и сл.

<sup>7</sup> *Tetzner J. H. W. Ludolf und Russland.* Berlin, Akad.-Verl., 1955. С. 23 и сл.

<sup>8</sup> *Čyževskýj D.* Der Kreis A. H. Franckes in Halle und seine slavistischen Studien. // В журн.: Zeitschrift für Slavische Philologie, Leipzig XVI(1939). С. 26. См. также Archiv der Franckeschen Stiftungen/der Hauptbibliothek des Waisenhauses, Halle. B 71b/81–82, Tagebuchnotiz Ludolf «Poroki moi», Tagebuch 1706.

<sup>9</sup> *Tetzner J. H. W. Ludolf und Russland.* Berlin, Akad.-Verl., 1955. С. 125 и сл. См. также Archiv der Franckeschen Stiftungen/der Hauptbibliothek des Waisenhauses, Halle. D 23/47–48, Ludolf an Coyet, Holland, Herbst 1700.

<sup>10</sup> *Unbegaun B. O. (Ed.).* Henrici Wilhelmi Ludolfi Grammatica Russica Oxonii A. D. MDCXCVI. Oxford, Clarendon, 1959. С. 43 и сл.

<sup>11</sup> Там же. С. 59 и сл.

<sup>12</sup> Там же. С. 59 и сл.

<sup>13</sup> *Čyževskýj D.* Zu den Beziehungen des A. H. Francke-Kreises zu den Ostslaven. // Kyrios, Königsberg/Berlin 4(1939/40)3/4. С. 290. См. также Archiv der Franckeschen Stiftungen/der Hauptbibliothek des Waisenhauses, Halle. D 71/1, Ludolf an Francke, Jena, 17.3.1698.

<sup>14</sup> *Brand A.* Beschreibung der Chinesischen Reise/ Welche vermitteltst Einer Zaaris. Bessandschaft Durch Dero Ambassadeur Herrn Isbrand Ao. 1693. 94 und 95. von Moscau über Groß-Ustiga, Siberien, Dauren und durch die Mongalische Tartarey verrichtet worden .../ Von Adam Brand. Hamburg, Schiller, 1698. Прилож.: Curieuse Beschreibung Der natürlichen Dinge Rußlandes/ Zur Erläuterung dieser Reise als einen Anhang beygefüget: Und Neulich in lateinischer Sprache ausgefertiget Von Heinr. Wilh. Ludolff.

<sup>15</sup> *Brand A.* A Journal of the Embassy from Moscow into China, Overland. Richmond, Curzon, 2000 (Пер. изд. London 1698: A Journal of the Embassy Over Land into China. To which is added, Curious Observations concerning the Products of Russia. By H. W. Ludolf).

<sup>16</sup> *Brand A.* Seer aenmercklijcke Land- en Water-Reys uyt Muscouw na China. Met byvoegingh van een Curieuse Beschrijvingh der Natuerlijcke dingen van Rusland/ door Henr. Wilh. Ludolph. Tyel, Leeuwen, 1699.

<sup>17</sup> *Marperger P. J. P. J.* Marpergers Moscovitischer Kauffmann. Lubeck, Böckmann, 1705 (2-е изд. 1723).

<sup>18</sup> *Unbegaun B. O. (Ed.). Henrici Wilhelmi Ludolfi Grammatica Russica Oxonii A. D. MDCXCVI. Oxford, Clarendon, 1959. C. 70.*

<sup>19</sup> Там же. N. pag.

**Baumann, H.**

*University of Erfurt, Germany*

**H. W. LUDOLF (1655–1712), A CITIZEN OF THE WORLD FROM ERFURT**

The article is devoted to Heinrich Wilhelm Ludolf (1655, Erfurt — 1712, London), who has written the first Russian grammar: *Grammatica Russica* (Oxford 1696). In this paper, the author broaches the issue of Ludolf's contribution to the dialogue between Russian and Western cultures at the end of the 17th century and beginning of the 18th century.

*Keywords:* H. W. Ludolf; *Grammatica Russica* (1696); RFL; history; dialogue of cultures.

**Бахтикиреева Улданай Максатовна,  
Синячкин Владимир Павлович**

*Российский университет дружбы народов, Россия*

uldanai@mail.ru; sinyachkin\_vp@pfur.ru

## **ЯЗЫК КАК ФУНКЦИЯ: ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА С ПОЗИЦИИ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**

В статье ставится вопрос о целесообразности функционального подхода к преподаванию русского языка. В этом случае язык изучается как деятельность, а не как система. Функционально-прагматический подход, предлагаемый современной психолингвистикой, видится наиболее эффективным при вхождении обучающихся в «русский мир». Создание общей когнитивной базы, системы корреляций между познанными и познаваемыми языковыми сущностями и понимание процесса речетворчества — необходимые точки опоры для формирования новых подходов к методике преподавания русского языка.

*Ключевые слова:* язык; функция; психолингвистика; когнитивная база; РКИ.

140 тысяч лет назад когнитивная революция, начавшаяся с центров Брока и Вернике, превратила вид *Homo Sapiens* в самое биологически успешное явление природы. Язык — инструмент кооперации, средство познания и хранилище данных — обеспечил человечество важным для выживания ресурсом — коммуникацией.

Язык призван служить человеку, овнешняя мир и превращаясь в своего рода социальную среду обитания этноколлектива. Тем не менее, отечественная филология с трудом отходит от структуралистской парадигмы. «Смерть чистой лингвистики», провозглашенная не одно десятилетие назад, так до конца и не наступила в методике преподавания русского языка.

Педагогический опыт позволяет нам судить о важной проблеме, которую ретранслируют (вернее сказать, тиражируют) преподаватели высшей школы: отношению к языку как имманентной системе элементов, дифференцированных ярусно и таксономически. Это системно-структурное наследие XX века нельзя переоценить специалисту-филологу, обязанному владеть исчерпывающими знаниями по изучаемому объекту. Что же касается вхождения в языковое поле студента-нефилолога (представителя другого языка и другой культуры), подобный подход не результативен.

Студенты с трудом преодолевают восхождение по вертикали языка: подробное изучение ярусов лингвосистемы, начиная с фонетического и заканчивая синтаксическим, замедляет темпы восприятия новой информации. Гораздо эффективнее срабатывает на практике функционально-прагматический подход, который предлагает психолингвистика.

Психолингвистика рассматривает язык как инструмент интериоризации и экстериоризации знания, как функцию передачи особым образом «упакованных» фрагментов картины мира между коммуникантами (В. Олянич). Использование языка в процессе социального взаимодействия — это всегда совместная деятельность, направленная на «изготовление»/преобразование культурных предметов из некоего природного материала.

К культурным предметам мы относим все, что изготовлено или может быть изготовлено человеком по образцам конкретной культуры, включая тексты. «Текстообразование» всегда направлено на трансформацию реальности. Так, в процессе обучения языку изменяется не только сам объект (текст), но и набор личностных качеств студента, участвующих в формировании его навыков и умений.

В результате выполнения речевой деятельности у обучаемого изменяется образ объекта действительности: прочитанный учебный текст существует в сознании ученика уже в виде образов сознания предметов, людей и т. п., отображенных в тексте; изменяется представление обучаемого об уровнях контроля над исполнением учебных действий (на уровне умений и навыков); формируется новое представление о себе.

Итак, язык в образовательном процессе предпочтительно рассматривать как деятельность. В таком случае этот процесс должен быть логически сегментирован педагогом: мы учитываем 1) материал преобразования; 2) продукт преобразования; затрачиваемые усилия (труд); 3) действия и операции; 4) мотив или комплекс мотивов.

Проще всего проиллюстрировать этот процесс на примере постановки русского произношения, когда природный материал (воздух) подвергается изменениям при помощи артикуляционного аппарата говорящего с целью производства качественных (фонетически различимых) звуков для эффективной кооперации с носителями языка.

Второй важный аспект, который мы учитываем на практике, касается того, что наряду с освоением языкового инструментария у студентов происходит формирование инокультурного сознания. В этом случае нам необходимо

- предоставить обучаемым визуальные образы, подобные тем, что уже присутствуют в их когнитивной базе (на основе родного языка);
- задать сформированным образам значения и смыслы, коррелирующие со значениями и смыслами исконной культуры;
- разработать систему упражнений по интериоризации сформированных образов чужой культуры.

Итак, вместе с русским словом обучающимся целесообразно изучать и *русский мир*. Как подчеркивает С. Г. Тер-Минасова, «этот важнейший новый принцип изучения и преподавания иностранных языков основан на простом, но до сих пор не вполне осознанном и признанном факте: нашим партнерам по межкультурному общению нужно от нас не столь-

ко знание их мира (это нужно нам для более эффективной коммуникации), сколько знание нашего мира. Иными словами, иностранцы будут общаться с нами не для того, чтобы узнать от нас о своем мире, а для того чтобы получить информацию о нашем, Русском Мире — о мире современной России. И именно этот — важнейший! — принцип обучения иностранному языку в современных условиях не получил еще ни всеобщего признания, ни широко распространения, ни отражения в учебниках иностранного языка»<sup>1</sup>.

Для того, чтобы вхождение в «русский мир» состоялось, необходимо произвести «надстройку» общей аперцепционной базы студентов, которая бы позволила коммуникантам соблюсти основные максимы речевой кооперации — в первую очередь, качества и количества информации для коммуникативного обмена.

Оптимальная общность сознаний коммуникантов — необходимое условие для производства и восприятия текстов. Это представление — необходимая предпосылка знакового общения, так как знак может выступать средством общения лишь в том случае, если с ним ассоциировано общее для адресанта и адресата знание.

Русское межличностное общение, по мнению А. А. Леонтьева, ориентировано на «достижение согласия» с адресатом (А. А. Леонтьев). «Это обусловило фатическую доминирующую тенденцию речевого поведения, которая проявляется, в частности, в контактоустанавливающей, контактоподдерживающей и контактоконтролирующей модальности. Возникающая при этом лично-доверительная обстановка приближает коммуниканта к личности говорящего, способствует достижению определенного уровня взаимодействия, взаимопонимания и взаимоотношений»<sup>2</sup>.

Общность сознаний коммуникантов можно подразделить на: 1) первичную; 2) профессиональную; 3) ситуативную.

Первичная общность создается в ходе первичной и вторичной социализации личности в процессе изучения своей этнической культуры за пределами профессионального обучения. Эта общность присутствует во всех сферах коммуникации и частично используется в профессиональном общении.

Профессиональная общность сознаний создается в ходе профессионального обучения и охватывает знания о целях, объектах, продуктах, орудиях, операциях и мотивах профессиональной деятельности.

Ситуативная общность сознаний создается в конкретной ситуации общения и совместной деятельности.

Ситуативная общность сознаний формируется в ситуации профессиональной деятельности и за ее пределами.

Из представлений об общности сознаний коммуникантов следует, что цель любого акта общения — не передача информации, а создание

общности знаний для осуществления совместной деятельности. Именно на это, как нам видится, должен быть направлен учебный процесс в высшей школе.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Тер-Минасова С. Г. Учитель, ученик, учебник в современной России // Учитель, ученик, учебник: материалы VIII международной научно-практической конференции: сб. ст. Т. 1 / отв. ред. И. Л. Лебедева. М.: Университетская книга, 2016. С. 14–23.

<sup>2</sup> Леонтьев А. А. Языковое сознание и образ мира // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001.

**Bakhtikereva U. M., Sinyachkin V. P.**

*Peoples' Friendship University of Russia, Russia*

#### **LANGUAGE AS A FUNCTION:RUSSIAN LANGUAGE TEACHING FROM THE PERSPECTIVE OF PSYCHOLINGUISTICS**

The article raises the question of the feasibility of a functional approach to the teaching of the Russian language. In this case, the language is studied as an activity, not as only a system of elements for description. The functional-pragmatic approach proposed by modern psycholinguistics seems to be the most effective one. Students enter the “Russian world” both with the “Russian Word”. Creating a common cognitive base, a system of correlations between known and cognizable linguistic entities and an understanding of the process of speech are necessary points for the formation of new approaches to the methods of teaching Russian.

*Keywords:* language; function; psycholinguistics; cognitive base; Russian as a foreign language.



**Бирюкова Юлия Николаевна,  
Иванова Анна Сергеевна,  
Куриленко Виктория Борисовна**

*Российский университет дружбы народов, Россия*

kurilenko\_vb@rudn.ru; ivanova\_as@rudn.ru;  
biryukova\_yun@rudn.ru

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ МОДУЛИ ТЕСТА ПО РКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В статье проведен анализ структуры и содержания существующих профессиональных модулей системы ТРКИ, которые позволяют эффективно и качественно определить уровень владения РКИ в профессиональной сфере общения. Представлены современные версии профессионально ориентированных модулей, основанные на новых тестологических и методических решениях. Предлагаемая система составлена в соответствии с требованиями регламентирующих документов системы ТРКИ и соотнесена с ведущими мировыми аналогами.

*Ключевые слова:* профессиональные модули теста по РКИ; современная образовательная среда; уровни владения русским языком как иностранным; профессионально значимые ситуации.

Современная образовательная среда характеризуется взаимодействием различных моделей обучения, образовательных средств, интеграцией национальных образовательных программ в международное образовательное пространство, существенным повышением стандартов образования. Подготовка профессионально компетентных специалистов является главной задачей вузов Российской Федерации, в этой связи повышение качества их образования требует в настоящее время научно обоснованного содержательного и методического обеспечения, т. е. создания и внедрения специальных содержательных контентов, обязательной частью которых является наличие особых средств контроля. Эта задача имеет особое значение при подготовке иностранных учащихся, поскольку она связана с овладением русским языком как иностранным (РКИ), который выступает не только как средство общения в русскоязычной среде, но и как средство овладения профессиональными знаниями и умениями.

Профессиональные модули системы ТРКИ являются именно тем инструментом, который дает возможность эффективно и качественно определить уровень владения русским языком как иностранным в профессиональной сфере общения. Эти тесты разрабатывались с ориентацией на задачи обучения профессиональной коммуникации, они созданы коллективами ведущих специалистов России — преподавателей и тестологов МГУ, РУДН, ГИРЯП, СПбГУ. При создании профессиональных модулей были использованы лучшие методические технологии и тестологические практики.

Вместе с тем, с момента разработки этой тестологической системы прошло уже почти тридцать лет: за эти годы существенно изменилась профессиональная среда, формирующая социальный заказ в сфере профессионально-коммуникативной подготовки специалистов, далеко вперед шагнули педагогика, тестология, методика обучения русскому языку инофонов. Эти факторы свидетельствуют о необходимости обновления технологий и инструментария тестологической проверки готовности иностранных выпускников российских вузов к эффективной межкультурной профессиональной коммуникации на русском языке.

Специалистами Российского университета дружбы народов был проведен анализ структуры и содержания существующих профессиональных модулей системы ТРКИ\*. Исследовательская программа включала следующие вопросы: В какой степени профессионально ориентированное обучение РКИ обеспечено тестовыми материалами? Какие профессионально ориентированные модули существуют в настоящее время? Каким уровням владения русским языком как языком специальности соответствуют эти тестовые материалы?

Результаты анализа показали следующее. В системе ТРКИ определены четыре уровня владения русским языком в специальных целях: от В1 — до С2. В то же время дифференциация по уровням В1 — С2 существует не для всех профилей обучения. Для нефилологов определены только 2 уровня владения РКИ в специальных целях: I сертификационный уровень (В1) — для иностранных абитуриентов, II сертификационный уровень (В2) — для выпускников нефилологических факультетов российских вузов. Однако, как показывает практика, в настоящее время есть потребность тестировать нефилологов на более высоком уровне — на уровне С1. Такое тестирование необходимо магистрам-нефилологам, иностранным ординаторам и аспирантам, которые получили базовое образование в российских вузах и продолжают профессиональное обучение в России. В эту целевую группу также входят студенты зарубежных вузов, которые нередко владеют русским языком на уровне С1 и выше. В последние годы появилась потребность проверять сформированность профессионально-коммуникативной компетентности и на «младших» уровнях. Есть профессии, где уровень А2 является достаточным для успешной работы с российскими коллегами и клиентами, например, для сотрудников зарубежных гостиниц, ресторанов, для младшего медицинского персонала зарубежных клиник, которые принимают больных из России. Таким специалистам достаточно владения русским языком как иностранным на уровне А2, чтобы участвовать в профессиональной коммуникации, и такая группа пользователей также должна быть включена в систему тестирования.

Полученные нами данные также свидетельствуют о том, что основные профили обучения неравномерно обеспечены тестовыми материа-

лами. Только одна специальность — инженерно-техническая — имеет профессионально ориентированные модули для уровней В1 и В2. Для медиков, биологов, журналистов, историков, специалистов в сфере международных отношений разработан лишь профессиональный модуль уровня В2, для экономистов, физиков, математиков — только модуль В1. Для студентов и выпускников филологических факультетов существует тестовая проверка на уровнях В1 и С1.

При решении третьей исследовательской задачи о проверке соответствия содержания тестовых материалов современным целям и задачам профессионально ориентированного обучения РКИ мы установили, что варианты заданий, представленных в тестах «старших» уровней направлены на контроль умений общения преимущественно в научной сфере общения: реферирование, тезирование, аннотирование. Такая целевая направленность профессиональных модулей была оправданной в 2000-е годы, когда создавались эти тестовые материалы. В настоящее время изменения, произошедшие в профессиональной и образовательной сферах, требуют пересмотра приоритетных направлений в обучении и тестировании.

Есть еще один вопрос, который заслуживает внимания тестологов. Это формат и продолжительность существующей тестовой проверки. Обобщим эти характеристики профессиональных модулей в таблице (табл. 1).

**Таблица 1.** Продолжительность субтестов профессиональных модулей системы ТРКИ

Субтест	Продолжительность субтеста	
	ПМ «Строительство. Механика» (II серт.уровень)	ПМ «Филология» (III серт. Уровень)
Грамматика. Лексика	40 мин.	45 мин.
Чтение	35 мин.	65 мин.
Аудирование	35 мин.	20 мин.
Письмо	1 час 40 мин.	2 часа
Говорение	40 мин.	60 мин.
Общая продолжительность теста	4 часа 10 мин.	5 часов 10 мин.

Как мы видим, проверка по существующему в настоящее время формату по времени весьма затратна. Сравним эти показатели с данными аналогичных тестов, которые проводятся в других странах (табл. 2).

Приведенные данные показывают, что профессиональный модуль теста по РКИ более продолжителен по времени, чем его зарубежные аналоги, что существенно снижает его конкурентные позиции в мировой тестологической практике.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить несколько проблемных зон в существующей модели тестовой проверки

**Таблица 2.** Сравнительная характеристика временных параметров субтестов

Субтест	Продолжительность субтестов		
	ПМ «Строительство. Механика» / ПМ «Филология»	Тест системы «Business English Certificates (BEC)»	Тест системы «Business Language Testing Service (BULATS)»
Грамматика. Лексика	40 мин. / 45 мин.	45 мин.	–
Чтение	35 мин. / 65 мин.		60 мин.
Аудирование	35 мин. / 20 мин.	40 мин.	
Письмо	1 час 40 мин. / 2 часа	45 мин.	45 мин.
Говорение	40 мин. / 60 мин.	12 мин.	15 мин.
Общая продолжительность теста	4 часа 10 мин. / 5 часов 10 мин.	2 часа 36 мин.	1 час 20 мин.

профессионально-коммуникативной компетентности иностранных нефилологов: несоответствие системы уровней реальным потребностям обучающихся, что обуславливает необходимость ее коррекции (расширения) по всем профилям и специальностям; неполная обеспеченность профессионально ориентированными модулями теста по РКИ основных уровней, профилей обучения, специальностей; неполное соответствие объектов контроля и содержания тестовых материалов целям и задачам профессионально ориентированного обучения РКИ, профессионально-коммуникативным потребностям иностранных специалистов; необходимость пересмотра формата тестовой проверки.

Возможный вариант решения этих проблем предложил коллектив преподавателей РКИ, тесторов, тестологов, в состав которого вошли специалисты РУДН, Университета прикладных технических и экономических наук г. Берлина, Кубанского государственного университета. В настоящее время завершается работа над новой версией профессионально ориентированных модулей. Эта система включает следующие тесты: «Медицина. Биология»; «Экономика и бизнес»; «Физика. Математика»: «Гуманитарный профиль»; «Инженерно-технический профиль». Рассмотрим новые тестологические и методические решения, которые предложены в этой системе.

Профессионально ориентированные модули разработаны в соответствии с требованиями регламентирующих документов тестовой системы ТРКИ. Предлагаемая система соотнесена с ведущими мировыми аналогами: Общеввропейской шкалой уровней языковой компетенции, системами ALTE, «Business English Cambridge», «English for Business» Лондонской торгово-промышленной палаты.

Профессиональный модуль для каждой специальности включает три компонента, нацеленных на проверку профессиональной компетент-

ности на уровнях В1–С1. При этом указывается, что достижение уровня владения русским языком как средством профессионального общения В1 обеспечивает иностранному гражданину способность и готовность к решению коммуникативных задач в стандартных ситуациях академической и профессиональной коммуникации в условиях языковой среды с использованием ограниченного набора языковых средств. Достижение уровня В2 обеспечивает достаточно высокий уровень коммуникативной компетенции во всех ситуациях учебной и профессиональной коммуникации. Достижение данного уровня предполагает, что иностранец может удовлетворять коммуникативные потребности в учебных и профессиональных коллективах, где рабочим языком является русский, используя при этом широкий набор языковых средств. Овладение русским языком как средством профессиональной коммуникации на уровне С1 обеспечивает иностранному гражданину способность и готовность решать широкий круг академических и профессиональных задач при общении на уровне, близком к уровню носителя русского языка. Особо отмечается, что для успешного выполнения теста не требуется опыт профессиональной деятельности в целевой сфере.

Модули представляют собой комплексные критериально ориентированные тесты, каждый из которых включает четыре специализированных субтеста, ориентированных на определённые укрупнённые объекты тестирования: Субтест 1 «Аудирование», Субтест 2 «Чтение», Субтест 3 «Письмо», Субтест 4 «Говорение (устная речь)». Контроль языковой компетенции (традиционно эта задача решалась с помощью субтеста «Лексика. Грамматика») организован следующим образом. Задания на контроль сформированности лексических и грамматических навыков включены в субтест «Чтение». Кроме того, в рейтерские таблицы субтестов по говорению и письму введены параметры оценки, связанные с языковой компетенцией.

В предлагаемых тестах реализована новая стратегия инструктирования кандидатов: вся необходимая информация представлена в табличной форме. По мнению разработчиков, процесс инструктирования должен быть максимально наглядным, понятным для кандидата, отнимать у него как можно меньше времени и сил. Практика показала, что традиционная инструкция (подробное описание) часто бывает слишком сложной для кандидатов, особенно на младших уровнях. Кроме того, сокращена продолжительность выполнения каждого субтеста. Приведем в качестве примера временные параметры компонентов ПМ «Экономика и бизнес» уровня В1 (табл. 3).

Тесты разработаны на аутентичном речевом и коммуникативном материале. Система заданий ориентирована на решение задач, с которыми иностранные обучающиеся сталкиваются в реальном общении в профессионально значимых ситуациях.

**Таблица 3.** Продолжительность субтестов профессионального модуля  
«Экономика и бизнес»

Субтест	Время выполнения субтеста
Чтение	50 мин.
Аудирование	30 мин.
Письмо	45 мин.
Говорение	≈ 35 мин.
Общая продолжительность экзамена — 2 часа 40 мин.	

В заключение отметим, что в 2018 г. профессиональный модуль «Медицина. Биология» прошел апробацию в Российском университете дружбы народов, профессиональный модуль «Экономика и бизнес» был апробирован в Университете прикладных технических и экономических наук г. Берлина. Апробация дала положительные результаты.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

\* Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Экономический профиль / М. М. Нахабина, М. В. Кульгавчук, Г. В. Рагульская, И. А. Тютюнова. М.: ЦМО МГУ, 2000; Типовые тесты по русскому языку как иностранному: I сертификационный уровень: Профессиональный модуль «Правоведение» / Н. М. Воробьева. М.; СПб: ЦМО МГУ Златоуст, 2002; Типовой тест по русскому языку как иностранному. Естественнонаучный профиль. Первый сертификационный уровень / В. Е. Антонова, М. М. Глушкова, М. В. Иванова и др. М.: ЦМО МГУ, 2001; Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Гуманитарный профиль (историка) / Л. П. Клобукова (отв. редактор), И. Н. Афанасьева, Е. А. Зелинская и др. М., 1999; Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Журналистика» / под ред. Л. П. Клобуковой и В. М. Шаклеина. М.; СПб.: Златоуст, 2000; Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «История. Социология. Политология» / под ред. Л. П. Клобуковой. М.; СПб.: Златоуст, 2001; Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». М.; СПб: Златоуст, 2001; Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Технические науки: строительство, механика» / И. К. Гапочка. М.; СПб: Златоуст, 2002; Типовой тест по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Международные отношения» / Т. В. Васильева. СПб: Златоуст, 2005; Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Филология» / Э. И. Амиантова, Т. М. Балыхина, А. В. Величко и др. М.; СПб: Златоуст, 1999.

**Biryukova Yu. N., Ivanova A. S., Kurilenko V. B.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

#### PROFESSIONAL MODULES OF RFL TEST IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article analyzes the structure and content of the existing professional modules of the test of Russian language as foreign, which allow to determine effectively and efficiently the level of proficiency in the professional sphere of communication. Modern versions of professionally oriented modules based on new testological and methodological are presented. The proposed system is made in accordance with the requirements of the regulatory documents and are correlated with the world's leading analogues of tests.

*Keywords:* professional modules of the RFL test; modern educational environment; levels of Russian as a foreign language; professionally significant situations.

## ЭЛЕКТРОННЫЕ ФОРМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ В ОБЛАСТИ РКИ

До сегодняшнего дня электронные тесты и вообще всякая форма электронной проверки успеваемости учащихся являются относительно новым и не очень распространенным видом тестирования в рамках комплекса электронного обучения. В настоящей статье обсуждаются различные аспекты планирования и проведения таких электронных тестов, с особым учетом условий в области преподавания русского языка как иностранного (РКИ). К этим аспектам относятся как содержательные, так и организационные и правовые вопросы.

*Ключевые слова:* РКИ; компьютерный тест; письменный экзамен; тестирование; электронное обучение.

1. Будущее письменных экзаменов по иностранным языкам лежит в электронных тестах. Такое, по всей вероятности, слишком категоричное утверждение следует сразу же релятивировать, поскольку электронные тесты не годятся в одинаковой степени ни для всех групп учащихся, ни для всех предметов. Особенно на начальных этапах обучения иностранному языку важно, чтобы учащиеся развивали и письменные навыки. Для такой цели не годится не только компьютер, но даже графический планшет.

Настоящая статья ставит себе целью дать обзор современной технологии виртуальной учебной среды, с особым учетом модуля электронного тестирования в рамках системы управления обучением. На примере программного обеспечения ILIAS обсуждаются преимущества и недостатки такой системы в области обучения РКИ и демонстрируется процесс разработки и проведения электронных тестов. Аргументация ведется с точки зрения обучения РКИ на Западе.

2. Концепция электронного тестирования вписывается в рамки комплекса электронного обучения. Такой вид обучения может иметь как очные элементы, так и заочные, что позволяет более гибкое в пространственном и во временном смыслах проведение уроков, лекций и экзаменов. Среди преимуществ такой системы чаще всего называют гибкость, продолжительный эффект и экономичность. Сюда же следует добавить признак эффективности благодаря наличию разных каналов обратной связи между преподавателем и учащимися.

3. За последние 10–20 лет во многих странах Европы, чаще всего в университетах и других вузах, в меньшей мере в школах общеобразовательного типа, письменные экзамены проводятся и в цифровой форме так называемых электронных тестов. Несмотря на этот относительно длинный промежуток времени, электронный вид тестирования пока не нашел всеобщего применения. Наоборот, множество самых различ-



ных причин препятствует повсеместному использованию электронных тестов. Одна очень важная причина, правда, заключается в часто недостаточном компьютерном оборудовании учебных заведений. К тому же, в одном и том же учреждении электронные виды тестирования могут быть восприняты как положительно, так и отрицательно или безучастно. Примером этому может служить в этом контексте Трирский университет, так как в нем различные отделения и предметы относятся совершенно по-разному к электронному тестированию. Не случайно, что к профилям с самым интенсивным употреблением электронных тестов относятся именно массовые предметы с большим количеством экзаменуемых, в то время как среди маленьких дисциплин, особенно в филологических предметах и иностранных языках, электронные формы тестирования до сих пор являются малораспространенными.

4. В области электронного тестирования следует разграничить следующие формы употребления: диагностические: вступительные экзамены, позволяющие распределять учащихся по различным курсам в соответствии с уровнем их языковых знаний; формативные: электронные семинары, которые сопровождают прочитанные лекции и позволяют учащимся самостоятельно работать в заочном виде, используя онлайн-материалы; суммативные: электронные тесты и контрольные работы. Настоящая статья фокусирует последний из вышеназванных аспектов, т. е. применение суммативных видов тестирования, хотя системы электронного тестирования годятся для всех экзаменационных типов.

5. Из различных систем, имеющих на рынке, Трирский университет, как и многие другие западные вузы, выбрал программное обеспечение ILIAS\*. Большое преимущество программы заключается в том, что она является ПО с открытым исходным кодом. ILIAS — очень мощная система управления обучением, в которой тестирование является лишь один из многочисленных модулей.

6. В отличие от простых собраний конспектов лекций или гипертекстовых документов, расположенных на веб-серверах, системы управления обучением отличаются следующими признаками: управлением пользователями (зашифрованная регистрация и вход в систему), управлением курсами (т. е. учащимися, содержанием, файлами), дифференцированным распределением ролей и прав (напр. прав доступа пользователей, прав выработки или изменения содержания), способами коммуникации (чаты, форумы, циркуляры всем участникам и т. п.), обучающими инструментами (интерактивная доска, блокнот, аннотации, календарь и т. п.), визуализацией содержания курсов, технических средств обучения и т. п. в браузере, поддерживающем работу в сети.

7. Какие технические особенности встречаются в области РКИ? Различные ПО, разработанные на Западе, почти исключительно ориентированы на рынок, где употребляется латиница, хотя программы, как

правило, допускают интеграцию чужих алфавитов. Важно, чтобы эти системы позволяли интеграцию проверки орфографии или способы облегчения ввода текста на иностранных языках, с помощью, например, визуализации виртуальной клавиатуры на экране. Такие модули значительно облегчают или вообще позволяют удобную работу пользователей (т. е. учащихся) с интерфейсом.

Способом ввода текста уже служит не карандаш на бумаге, а клавиатура. Работа с клавиатурой предполагает хотя бы минимальную близость к компьютерной сфере, которую проявляет не каждый учащийся в одинаковой степени. Возможно, многим пользователям легче и быстрее писать тексты карандашом, чем на клавиатуре и с помощью компьютерной мыши. Зато текстовый редактор позволяет весьма удобным способом переставить или удалить даже большие отрывки текста. По сравнению с традиционными тестами кандидат сможет тут легко сэкономить время. К тому же, текст в цифровой форме лишает преподавателя необходимости с трудом расшифровывать рукописные работы кандидатов.

Те ПО, которые не допускают употребление чужих алфавитов и шрифтов, обычно дают возможность использовать виртуальную клавиатуру, работа с которой, правда, требует значительно большего количества времени в течение экзамена.

При необходимости ввода текста на русском языке особо встает вопрос о применимой раскладке клавиатуры. Многие пользователи (учащиеся, но и преподаватели) не могут или не хотят употреблять оригинальную русскую раскладку. Но альтернативы есть: широко распространены на Западе фонетические раскладки клавиатуры, для которых, правда, нет единой стандартизированной формы. Именно те буквы, у которых нет эквивалента в латинском алфавите, осложняют использование фонетической клавиатуры, так как различные программы размещают эти символы на разных клавишах. Отсутствие такого единого стандарта делает необходимым определение обязательной для всех случаев раскладки для экзаменов, тем более, что эта проблема касается и употребления всякого рода транслитераций. Как известно, научная транслитерация опирается на немалое количество специальных символов, которые экзаменующиеся должны знать и найти на (виртуальной) раскладке клавиатуры.

Из-за таких затруднений со стороны кандидатов надо посоветовать преподавателю предусмотреть в рамках экзамена немного буферного времени для того, чтобы экзаменующиеся ощутили меньше «технического» стресса.

8. Как планировать и проводить электронные тесты? Обычно преподаватель составляет на основе содержимого курсов и лекций пул подходящих заданий, из которого он потом сможет либо сам выбрать адекватные вопросы, либо отдать системе рандомизированный выбор вопросов. Гибкость системы позволяет одновременно составлять и проводить не-

сколько тестов для разных групп учащихся, даже в одном и том же зале, поскольку у каждого кандидата должно быть свое рабочее место. Незадолго до даты экзамена необходимо провести пробный тест для того, чтобы будущие экзаменуемые привыкли к всем методологическим и техническим специфичностям электронного тестирования. В день экзамена кандидаты собираются в компьютерном зале, где присутствуют преподаватель и, обязательно, представитель/представители департамента электронного обучения и электронного ассессмента. Кандидатам еще раз объясняют процедуру проведения теста. Во время экзамена они имеют возможность в любой момент обращаться к руководителям в случае технических проблем. Допускается, при необходимости, употребление вспомогательных материалов, как, например, черновика, словаря или справочника формул. Раздавать и собирать контрольные работы и другие материалы уже ненужно. Интегрированный в системе таймер автоматически и синхронно для всех экзаменуемых запускает и прекращает время обработки теста. Преподаватель получает контрольные работы на проверку в анонимной форме. Только после записи всех отметок в электронном реестре преподаватель имеет возможность узнать о том, кто написал какую работу. Таким образом, гарантируется полная анонимность экзаменуемых в процессе тестирования. На конечном этапе этого процесса преподаватель может дать учащимся обратную связь либо в личной консультации, либо электронным, автоматизированным или не автоматизированным способом, либо ведением долгосрочной учебной статистики.

9. Система электронного тестирования позволяет очень удобное употребление и варьирование самых разных типов заданий, как, например, открытых, полузакрытых и закрытых вопросов (*open-ended, hybrid* и *closed-ended questions*), одновариантных и многовариантных вопросов (*single choice questions* и *multiple choice questions*) с дистракторами или без них, вопросов типа верно/неверно (*true/false*), вопросов на соответствие (*matching*), текстов с пропусками (*cloze texts*), ввода произвольного текста (*free text*).

10. Какие преимущества и недостатки имеют системы электронного тестирования типа ILIAS? Электронные виды обучения и тестирования выполняют те же функции, как и традиционное проведение курсов и экзаменов, прежде всего письменных, но и устных. Причем, электронные тесты допускают больше приспособляемости и обратной связи между преподавателями и учащимися, что может в значительной мере способствовать учебному процессу. В нижеприведенном списке противопоставлены важнейшие преимущества и недостатки ПО, с особым учетом проектирования и проведения электронных форм тестирования.

Минусы: повышенная сложность при приобретении необходимых трудовых навыков со стороны преподавателя; неготовность к контактам

с новой технологией требует от преподавателей и учащихся специальной подготовки; повышенная потребность в технической инфраструктуре и в персонале: нужны хорошие помещения и аппаратное оборудование, напр. компьютерный пул, присмотр за экзаменующимися, обеспечение функционирования систем, обеспечение безопасности данных посредством специально защищённого аппаратного окружения; повышенная потребность в координации всех причастных к процессу сторон (преподавателей, учащихся, сотрудников департамента электронного образования, вычислительного центра учреждения) и в точном календарном плане, идущем от концепции и записи тестового мероприятия в администрации до его проведения; доступ к закрытой вычислительной системе вне учреждения (школы, вуза) возможен лишь в определенных технических условиях, напр. через виртуальную частную сеть (VPN).

Плюсы: после приобретения необходимых трудовых навыков преподаватель сможет быстро и удобно составлять тесты и контрольные работы; улучшенные возможности достижения стандартизации; установка удобного в использовании пула заданий и вопросов, который позволяет поиск по различным критериям, чтобы составить набор заданий определенных типов; чувствительные облегчения при проверке тестов благодаря автоматизированным функциям, как, например, подсчёту достигнутых баллов и, на основе этих результатов, установлению оценки; повышенная правовая безопасность благодаря меньшей склонности к ошибкам; возможность вопросов и заданий самых различных типов; повышенная справедливость при выставлении оценок, благодаря полной анонимизации и отказу от употребления подлинных имен и фамилий кандидатов; рандомизация выбора заданий при составлении тестов в соответствии с определенными параметрами (тематика, число баллов, тип задания и т. п.); возможность внедрения аудиовизуальных элементов не только в учебный процесс, но и в различные типы экзаменов; возможность экспортировать тесты в программу Excel для сохранения результатов в личном архиве; повышение уровня ключевых компетенций со стороны учащихся.

11. Из вышесказанного вытекают следующие требования к успешному внедрению и проведению процесса электронного обучения и тестирования в области РКИ:

Система управления обучением и тестированием должна быть как можно удобнее в обращении; нужна достаточная общая компьютерная грамотность со стороны преподавателей и учащихся; нужна также специальная компьютерная грамотность относительно навыков работы с русскими текстами, т. е. ввода текста кириллицей или, по крайней мере, в транслитерации; необходимо, чтобы учащиеся привыкли к работе с аудиовизуальным контентом вообще и особенно к особому виду электронного тестирования; пробный тест должен снять с кандидатов

психологический стресс; такой же цели служит недвусмысленная формулировка заданий, которая придает учащимся нужную уверенность для успешной сдачи экзамена; экзаменующиеся должны понять, что у систем электронного обучения и тестирования больше преимуществ, чем недостаток.

#### **ПРИМЕЧАНИЕ**

\* Программа ILIAS была выработана в университете города Кёльна в 1998-ом году. Для большей информации см. <https://www.ilias.de/>. Другие ПО с подобными функциями — Moodle, OpenOLAT, Blackboard.

**Bruns T.**

*Trier University, Germany*

#### **E-TESTS IN THE FIELD OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The author argues that electronic exams are still a relatively new and uncommon part of electronic learning today. This paper discusses the various aspects of planning and conducting such tests, with particular attention to the specificities of teaching Russian as a foreign language in Western countries. These specificities include content, organizational and legal issues.

*Keywords:* electronic learning; electronic assessment; computer-based test; paper-pencil test; RFL.

## **СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Статья посвящена опыту использования информационно-коммуникационных технологий при обучении русскому языку в вузе. Подчеркивается важность организации смешанного обучения студентов. В статье описывается опыт использования смешанного обучения на занятиях по русскому языку и культуре речи в Санкт-Петербургском государственном университете. Изложены преимущества, которые имеет данная технология по сравнению с традиционными методиками.

*Ключевые слова:* смешанное обучение; дистанционное обучение; информационные технологии; русский язык и культура речи.

Сегодня уже невозможно представить образовательный процесс без использования информационно-коммуникационных ресурсов. Технологии мультимедиа постоянно совершенствуются.

Еще совсем недавно одним из наиболее активно развивающихся и перспективных направлений в образовании считалось дистанционное обучение. Многочисленные дистанционные курсы и дистанционные учебные комплексы успешно разрабатывались и внедрялись в образовательный процесс. Новые возможности подачи и получения информации в таких курсах (нелинейность, интерактивность, модульность, гипертекстовая структура материала, сочетание текстовой, графической, аудио, видео, зрительной и слуховой наглядности) повышали качество обучения, позволяли интенсифицировать учебный процесс. При дистанционном обучении акцент переносится на формирование самостоятельного мышления учащегося: самоанализ, самоконтроль, самооценку, творческую работу.

В последнее время для оптимального управления учебной деятельностью студентов все чаще применяется модель смешанного обучения, которое совмещает дистанционный формат, очные занятия и самостоятельную работу учащихся.

При традиционном методе обучения в аудитории «ведущим» учебного процесса является преподаватель. При работе в виртуальной среде главным становится учащийся. Смешанное обучение — это «взаимодействие между педагогом, обучающимися и интерактивными источниками информации»<sup>1</sup>. Как относиться к этой новой форме обучения? Не является ли она «косметической модернизацией»<sup>2</sup> или можно говорить о новой парадигме образовательного процесса?

Каким образом распределяется деятельность в смешанном курсе? Прежде всего, на очных занятиях учащийся получает необходимый объем теоретической информации, с которой может познакомиться еще раз в дистанционном формате. Это может быть просмотр презентации нового

материала, работа с видео и аудио файлами; выполнение различных видов репродуктивных упражнений. Все это позволяет ученику использовать приобретаемые знания, умения и навыки и обеспечивает его активную включенность в решение учебных задач.

При смешанном обучении у учащихся есть возможность познакомиться с аутентичными источниками; выполнить задания в удобное время и в удобном темпе; повторить материал урока, если это необходимо; принять участие в проектной деятельности; обсудить с сокурсниками результаты работы в блогах или на форуме; самостоятельно поработать с вики страницами. Разнообразие форм и методов при такой форме организации обучения практически безгранично.

Несомненно, смешанное обучение требует от преподавателя высокого педагогического мастерства, больших затрат сил и времени. Для того чтобы курс успешно работал, необходимо проделать большую подготовительную работу: разработать материал; найти время для постоянного общения со студентами в курсе; решить проблему оценивания выполнения заданий учащимися. Кроме того, возникают и различные технические сложности, которые преподаватель должен решать быстро и правильно. Очень важно не терять в смешанном обучении контакт с очными занятиями, не забывая, что активной стороной учебного процесса становится обучающийся.

Процесс обучения на основе смешанного обучения можно успешно реализовать в преподавании курса «Русский язык и культура речи», где с теоретической информацией студенты знакомятся самостоятельно, а на аудиторных занятиях участвуют в дискуссии по изученному материалу, выполняют дополнительные задания, выступают с сообщениями, подготовленными дома. Задача преподавателя — «организовать учение и управлять им»<sup>3</sup>. Если преподавание организовано правильно, то положительный результат обучения зависит от студента.

Работа в курсе «Русский язык и культура речи» проводится с использованием платформы электронного образования Blackboard.

На первом очном занятии преподаватель определяет «правила игры»: какую информацию студенты получают на лекционных и практических занятиях; что требуется для успешной работы в виртуальной среде; каковы условия получения зачета. Учитывается посещаемость студентами аудиторных занятий.

В курсе можно познакомиться с видео роликами YouTube; материалами порталов UniverTV, ГРАМОТА.РУ, телевизионного канала «Культура» и др. Преподаватель контролирует усвоение учебного материала на занятиях, а также проверочными и контрольными работами в Blackboard. В системе существуют разные виды проверки заданий. Автоматическое оценивание — компьютерный контроль самостоятельной работы учащихся, результаты которого фиксируются в Центре оценок.



Анализируя итоги анкетирования, можно отметить, что наиболее полезным студенты считают модуль, посвященный вопросам делового стиля (особенности официально-делового стиля, правила составления деловых документов).

Понравился студентам способ подачи теоретического материала и система тестирования; с интересом знакомились с дополнительными медиа приложениями. Многие учащиеся отмечали важность работы над устной речью. В виртуальной среде можно было подготовиться к устному выступлению: написать текст, узнать об особенностях публичного выступления, познакомиться с его техникой и технологией, а затем выступить на очном занятии перед однокурсниками. Заметим, что не все студенты хотели высказывать свое мнение по какому-либо вопросу публично: «не хватило смелости», «стеснялась говорить перед большой аудиторией».

С другой стороны, высказывались пожелания заниматься и письменной речью: писать небольшие сочинения различных жанров, например, сказки на предложенную тему.

В целом студенты положительно отзывались о такой форме работы в курсе; говорили об удобстве выполнения домашних заданий (не зависимо от времени и места); разнообразии тестов.

Таким образом, смешанное обучение, в основе которого лежит модель объединения аудиторной системы с электронным обучением, становится эффективным инструментом новой образовательной среды.

Такой вид обучения использует достоинства дистанционных форм и восполняет их «недостатки»: появляется возможность личного общения с преподавателем; учитываются индивидуальные особенности получения учащимися информации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Медведева М. С.* Формирование готовности будущих учителей к работе в условиях смешанного обучения // Автореферат диссертации канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2015. С. 7.

<sup>2</sup> *Наумов В. В.* Использование дистанционных образовательных технологий в подготовке студентов заочной формы обучения. Электронный ресурс. URL.: <https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-distantsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-podgotovke-studentov-zaочноy-formy-obucheniya> (дата обращения: 05 января 2019).

<sup>3</sup> Там же.

**Bure N. A.**

*St. Petersburg University, Russia*

#### MIXED TRAINING AS A NEW PARADIGM IN LEARNING

The paper describes an experience of using IT in teaching Russian language at the university, emphasizing importance of organizing mixed training for students. The author shares an experience of using mixed training during Russian language and culture of speech courses in St. Petersburg State University and compares this technology with traditional methods.

*Keywords:* blended learning; distant learning; information technology; Russian language and culture of speech.

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАЗАХСТАНА**

В общеобразовательных школах современного Казахстана осуществляется поэтапный переход к обновленному содержанию образования. В этой связи претерпело изменения и содержание образовательных программ, в соответствии с которыми с 2016 года с 1-х классов введены единые новые учебники по всем предметам. Цель обновления содержания образования — прививать навыки функциональной грамотности и повысить рейтинг качества образования на международном уровне. В настоящих тезисах рассматриваются положительные стороны учебников по русскому языку для начальной школы и приводятся некоторые недостатки, которые обнаруживаются при экспертизе учебников, претендующих на гриф Министерства образования и науки Республики Казахстан.

*Ключевые слова:* функциональная грамотность; обновленное содержание образования; национальная образовательная политика Казахстана; учебники русского языка в начальной школе Казахстана.

Приоритетным направлением национальной политики Республики Казахстан является внедрение трехязычного образования, совершенствование процесса преподавания и изучения языков в соответствии с требованиями современного социума и в соответствии с этим — обновление содержания образовательных программ для средних школ.

В настоящее время осуществлен процесс обновления содержания образовательных программ с участием ученых, учителей-практиков и зарубежных специалистов. Обновление содержания образовательных программ Казахстана нацелено на реализацию опыта обучения «Назарбаев интеллектуальных школ» с 2016 года во всех общеобразовательных школах (1-е классы введены с 2016 года и так далее — поэтапно). Суть обновления содержания образования состоит в необходимости научить учащегося — человека XXI века: критически мыслить; оценивать возможности самореализации, быть конкурентоспособным; развивать способности адаптироваться к быстро меняющимся условиям и требованиям; грамотно планировать процесс приобретения новых знаний; адекватно оценивать собственные знания и полученные результаты и мн. др. Таким образом, цель современной казахстанской школы — научить личность функциональной грамотности во всех областях изучаемых предметов.

В этой связи претерпели изменения и требования к учебникам, которые в течение более двадцати лет находятся под пристальным влиянием Министерства образования и науки Республики Казахстан, Республикан-

ского научно-практического центра «Учебник», учителей, преподавателей, а также общественности. С 2016 года в начальной школе Казахстана внедрены единые учебники, созданные по программе обновленного содержания. Вполне закономерно, что возникает множество вопросов, оценочных суждений, критических замечаний по их содержанию. При том, что каждый школьный учебник проходит апробацию, экспертизу, тем не менее, они являются наиболее критикуемыми и динамично меняющимися источниками познания мира, культуры и действительности.

Современные учебники по русскому языку в начальной школе построены с учетом требований программных государственных документов РК, этнического разнообразия Казахстана, внедрения проектов по функциональной грамотности. Таким образом, обучение русскому языку в современных школах, как и других дисциплин, направлено на практические виды жизнедеятельности человека. Например, учащиеся, обучаясь писать сочинение (эссе) или изложение, должны научиться и красиво, правильно говорить в разных ситуациях, научиться эффективному общению дома, в классе, на улице и мн. др. Все это предусмотрено при составлении учебных материалов и подборе текстов. В учебники начальной школы включены фрагменты из жизни замечательных людей, выдающихся личностей Казахстана и мира, учтены возможности электронных ресурсов, которыми все активнее пользуются учащиеся, начиная с 3, 4 классов, поэтому отсылки на важные образовательные сайты способствуют развитию личности и развитию умений поиска информации, самостоятельного обучения.

Кроме того, учебники для начальной школы богаты разнообразными тренировочными упражнениями, содержание которых тесно связано с другими дисциплинами, обогащающими знания учащихся в области не только русской литературы, но географии, искусства, математики, краеведения, естествознания, а также научно-технических, культурных достижений Казахстана. В них хорошо представлена словарно-орфографическая работа, имеются образцы каллиграфического письма, много упражнений с фразеологизмами. Обязательным требованием к современным учебникам относится и наличие хорошего справочно-методического аппарата: орфограмм, памятки, орфографических и толковых словариков, немаловажна и картинная галерея.

Таким образом, учебники обладают рядом достоинств, поскольку в них предусматривается:

- компетентностный подход в обучении русскому языку;
- обучение не только языку, но и технологии организации учебно-воспитательного процесса;
- различные стратегии обучения;
- различные варианты контроля и оценки заданий;
- направленность на интеллектуальное развитие, способность к образному восприятию, развитие любви к чтению;
- воспитание любви к родине и формирование гражданской идентичности;

- направленность на углубление знаний учащихся по русскому языку, что позволяет развивать познавательную активность детей, помогает активизировать мышление и речь ребенка, решать задачи его всестороннего и гармоничного развития.

Все это направлено в конечном итоге на повышение рейтинга мониторингового исследования качества школьного образования, осуществляемого Организацией экономического сотрудничества и развития, к которым относятся, например, PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study).

Как известно, после обретения Независимости, все учебники в Казахстане создавались, исходя из опыта предшествующих поколений и учета всех важнейших постулатов теории и практики учебниковедения. Хотелось бы напомнить в этой связи о классическом тривиуме, введенном в 520–500 гг. до н. э. Пифагором, и состоящем из грамматики, риторики и поэтики. Вместе с тетрактидой (или квадривиумом) физико-математических дисциплин (арифметика, геометрия, астрономия и музыка) пифагорейский тривиум составлял семь вольных наук (искусств), которые оказались базовым комплексом учебных дисциплин античной цивилизации, эпохи Возрождения, Нового и Новейшего времени. Для учебников социогуманитарного направления это важнейшие постулаты, которые не всегда выдерживаются в системе современного образования. Как отмечает антиковед и этимолог А. К. Шапошников, с течением времени, три первичных дисциплины — грамматика, риторика, поэтика — преобразовались в советской школе в две — язык и литературу, их разделы перераспределились, часть разделов редуцировалась до минимума, что отразилось на качестве общего образования<sup>1</sup>. «К сожалению, к концу XX в. были сведены до минимума учебные часы, посвященные лексическому составу языка, семантике и этимологии — важным разделам традиционной грамматики. Следует подчеркнуть, что это сильно ограничивает умственные возможности учащихся, поскольку современный «образованный» человек, не имеющий сведений о происхождении и образовании слов языка, знающий мало слов и нетвердый в понимании словарных значений, оказывается беспомощным перед любым серьезным вызовом, не в состоянии полноценно использовать родной и иностранный язык». <...> Повышение уровня преподавания лексико-семантического и историко-этимологического разделов грамматики повлечет за собой повышение интеллектуального и общеобразовательного уровня учащихся, скажется на ясности и четкости мышления»<sup>2</sup>. Следует заметить, что данные постулаты не всегда учитываются авторами учебников по русскому языку и требуют дальнейших осмыслений и учета при создании учебников.

Однако, хотелось бы обозначить и недостатки, выявляемые нами в результате обзора и экспертизы учебников и обучающих изданий, претендующих на гриф рекомендации Министерства образования и науки Республики Казахстан:

- неверная (недостоверная) подача культурной информации;
- несоответствие методического руководства для учителя с содержанием учебника;
- в рабочих тетрадях не учитывается шрифт, цветовые выделения, способ скрепления страниц, удобные для возраста учащегося начальной школы;
- несоответствие языка и стиля изложения материала возрастным особенностям и уровню подготовки учащихся;
- неравномерное расположение таблиц, схем, диаграмм, различных символов и знаков;
- некорректные для учащихся слова в биографии людей и в некоторых упражнениях;
- отсутствие в текстах подстрочных комментариев (толкований) или словарика к малопонятным словам; словам, отражающим сугубо казахские (или тюркские) реалии, предметы быта;
- отсутствие в учебнике ссылки на другие источники (различные словари), электронные ресурсы, детские библиотечные залы и т. д. (таким образом, не предоставляется возможность для развития поисковых навыков, интеллектуального потенциала обучающихся (в том числе возможности вариативной работы с учебным материалом));
- обилие упражнений, не интересных по своей цели и не направленных на поисковую (исследовательскую) деятельность;
- несоответствие тренировочных упражнений логике формирования знаний по таксономии Блума;
- отсутствие рефлексии после каждой темы и раздела;
- отсутствие навигаторов: какие цели должен ставить перед собой учащийся, чему он научится при изучении данной конкретной темы, достиг ли результата, на каком уровне усвоения знаний находится в данный момент;
- отсутствие заданий на развитие одного из навыков (чтение, говорение, слушание, письмо);
- отсутствие заданий по работе с электронными ресурсами, ссылок на интернет-ресурсы;
- отсутствие заданий, предполагающих работу с диаграммами, картами, графиками;
- подача текстов и различных заданий к ним, часто не развивающих функциональную грамотность учащихся (т. е. не вырабатываются умения и навыки в различных жизненных ситуациях, а также не соответствуют формату международных исследований PISA, TIMSS, PIRLS).

Переход на обновленное содержание образования требует особой подготовки и издания учебников по новым стандартам, над которыми работает группа ученых и учителей-практиков Казахстана. Важнейшей составляющей подготовки школьников к дальнейшей профессиональной деятельности является компетентностный подход, который включает не традиционное получение знаний, а развитие умений и навыков учащихся при изучении того или иного предмета. Поэтому ГОСО и образовательные, учебные программы представляют собой симбиоз профессиональных и инокультурных навыков и умений. В этих условиях трансформации образовательной системы крайне важна выработка дополнительных условий и ресурсов, которые позволят создать в школе и в вузе поликультурную и полиязыковую среду. Это позволит сформировать в образовательной системе Казахстана представления о национальной, инациональной и общепланетарной этике, а также

обучить нормам межкультурного общения, расширить сферу применения языков.

Резюмируя сказанное, отметим, что важно помнить о преемственности научных знаний: при создании современных учебников русского языка следует опираться на многовековой опыт обучения и на достижения современных компьютерных технологий в области языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шапошников А. К. Пифагорейский тривиум как первичная теоретическая основа современных учебно-методических комплексов по языку и литературе // Русский язык и литература в XXI веке: теоретические проблемы и прикладные аспекты: Мат-лы межд. конгресса, посвященного Году Русского языка / отв. ред. Н. Ж. Шаймерденова. Астана, 2007. С. 4.

<sup>2</sup> Там же. С. 4–5.

**Buribayeva M. A.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### LINGUODIDACTIC APPROACHES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE IN ELEMENTARY SCHOOL OF KAZAKHSTAN

The author argues that the schools of modern Kazakhstan gradually transfer to an updated content of education. In this regard, the content of educational programs has also changed, in accordance with which, from 2016 onwards, uniform new textbooks have been introduced in all subjects. The purpose of updating the content of education is to inculcate functional literacy skills and to raise the rating of the quality of education at the international level. In these theses, the positive aspects of textbooks on the Russian language for elementary school are considered, and some shortcomings are revealed, that are found in the examination of textbooks applying for the approval of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.

*Keywords:* functional literacy; updated content of education; national educational policy of Kazakhstan; Russian textbooks for elementary school of Kazakhstan.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

В статье обсуждается актуальность обучения лингвистической экспертизе текста в курсе преподавании русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется лингвистической экспертизе переводных текстов. Отмечаются единицы и конструкции, в том числе и невербальные (графические) элементы текста, работа с которыми необходима при подготовке эксперта-лингвиста, анализирующего текст на русском языке. Предлагаются формы работы, виды заданий и контроля.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; лингвистическая экспертиза; перевод; документ.

Обучение русскому языку как иностранному предполагает в том числе и работу с таким комплексным видом речевой деятельности, как перевод<sup>1</sup>.

Следующим шагом в изучении русского языка и работе с переводами может стать формирование специальной компетенции оценивания качества перевода деловых и официальных текстов, т. е. лингвистическая экспертиза перевода. Такие занятия, возможно, в форме спецкурса, курса по выбору или факультатива, могут быть предложены для студентов уровней С1 и С2.

По мнению К. А. Бринева, в настоящее время в компетенцию эксперта-лингвиста входит решение следующих задач:

- 1) установление кодирующих возможностей продуктов речевой деятельности;
- 2) квалификация речевого поведения говорящего<sup>2</sup>.

Исследователи всё чаще говорят о сравнительно новом активно развивающемся направлении, связанном с процессами глобализации, — лингвистической экспертизе перевода, рассматривая её как «новый вид экспертизы, который всё чаще применяется в условиях юридических процедур, <...> в отличие от частной оценки качества переводного текста, требует объективной оценки действий самого переводчика и выводов об обоснованности и последствиях принятых им решений»<sup>3</sup>.

Нередко отмечаются и проблемы экспертной деятельности лингвиста, связанные с недостаточно разработанным теоретико-методологическим инструментарием этого вида работы, поскольку в качестве основы выступают «условно интерпретируемые понятия „межъязыкового соответствия“ или „эквивалентности“, хотя в современной теории перевода эти понятия в лучшем случае оспариваются <...> на основе значительного расхождения в подходах и разбросе мнений»<sup>4</sup>.



В качестве практических лингвистических инструментов авторы работ, посвящённых лингвистической экспертизе перевода, чаще всего называют:

- 1) полное совпадение с оригиналом выполненного независимым переводчиком обратного перевода;
- 2) соответствие указаниям заказчика («доместикация» vs «форенизация»<sup>5</sup>);
- 3) определение коммуникативного намерения переводчика и его соответствие намерению автора исходного текста и соотношение с предполагаемой реакцией получателя перевода.

Лингвистическая экспертиза перевода является особым видом работы, поскольку в общем случае не сводима только к оценке качества перевода, её составляющими являются «помимо оценки качества перевода, конкретизация коммуникативно-психологических характеристик переводного текста относительно исходного <...>, а также определение информационного статуса расхождений и прогнозирование вероятных состояний интерпретации переводного текста различными категориями получателей. <...> В задачи ЛЭП входит также учёт различных, даже противоположных реакций получателей в исходной и целевой культурах»<sup>6</sup>.

В основе оценки качества переведённого текста лежит концепция его эквивалентности исходному тексту. С точки зрения Л. К. Латышева, эквивалентность — это полноценная передача денотативного содержания оригинала с соблюдением языковых и узуальных норм переводящего языка, с сохранением структурно-семантических особенностей исходного текста и учётом равноценного регулятивного воздействия на адресата переведённого текста<sup>7</sup>.

Исследователи теории перевода не единодушны во взглядах на природу эквивалентности. Например, немецкий учёный Вернер Коллер выделяет несколько типов эквивалентности в зависимости от тех свойств оригинала, которые должны быть сохранены при переводе:

- 1) денотативная эквивалентность, под которой понимается равноценность исходного и переведённого текстов на уровне предметно-логического содержания;
- 2) коннотативная эквивалентность, т. е. эквивалентность сигнификативных значений;
- 3) текстуально-нормативная эквивалентность, т. е. сохранность структуры исходного текста и узуальных предпочтений;
- 4) прагматическая эквивалентность, т. е. равное воздействие исходного и переведённого текстов на адресата;
- 5) формально-эстетическая эквивалентность, т. е. передача стилистических особенностей исходного текста<sup>8</sup>.

Нередко в работах по теории перевода подчёркивается разный статус приведённых типов эквивалентности: так, например, коммуникативно-прагматическая эквивалентность, как правило, задаёт соотношение между другими типами эквивалентности. Л. К. Латышев выделяет критерии, которые лежат в основе отождествления исходного и полученного

в результате перевода текстов: сравнение внутренних свойств текстов (формальное соответствие) и внешних свойств (реакции на сообщение)<sup>9</sup>.

Л. С. Овчинникова также отмечает необходимость многомерного анализа переводного текста и подчёркивает: «Знание видов эквивалентности поможет эксперту правильно определять уровень соответствия, который необходим при производстве экспертизы»<sup>10</sup>.

Работа эксперта-лингвиста опирается на следующие умения:

- 1) умение ограничить собственно лингвистическую часть исследования текста для ответа на поставленные вопросы;
- 2) умение определить необходимое множество источников лингвистической информации (словари, справочники и т. п.);
- 3) умение формулировать гипотезы и находить их подтверждение/опровержение с опорой на данные корпусов и конкордансов языка оригинала и языка перевода;
- 4) умение анализировать тексты, составляющие нормативно-правовую базу рассматриваемого дела.

Все эти умения необходимо сформировать на соответствующих занятиях по русскому языку как иностранному. Для проведения занятий по лингвистической экспертизе со студентами-иностранцами необходимо определить множество единиц текста, которые потребуют особого внимания лингвиста-эксперта, и сформулировать принципы подготовки минимума таких единиц. Особого внимания заслуживают словари и справочники, обеспечивающие точность передачи официальных терминов в текстах документов (см, например, специальные словари, как одноязычные<sup>11</sup>, так и двуязычные<sup>12</sup>). Важную роль играет и точная передача в переведённом тексте стандартных словосочетаний исходного текста, которые могут иметь не буквальные, а функциональные соответствия в разных деловых культурах, например: *материалы дела подтверждают, в установленном порядке, привлечь к уголовной ответственности, передать в соответствующие инстанции, обжалованию не подлежит, без уважительной причины, наступает ответственность* и т. п.

Особого внимания требует работа лингвиста-эксперта с языковыми и речевыми средствами, умаляющими человеческое достоинство и порочащими деловую репутацию: определение таких средств в исходном тексте и оценка эквивалентности их передачи при переводе. Это не только навыки выявления и квалификации инвективной лексики и речевых актов понижения ранга описываемого лица или объекта, это умение работать с левым и правым контекстом, стереотипными ассоциациями и аллюзиями носителя языковой культуры<sup>13</sup>. Последнее умение также необходимо при экспертизе рекламных текстов и наименований торговых марок. К сожалению, обычно при выполнении лингвистической экспертизы недостаточно внимания уделяется невербальным средствам коммуникации, которые зачастую несут в конкретном тексте основную оценочную информацию, ключевую для некоторых типов экспертизы

текстов СМИ: «Метатекстовые элементы, такие как кавычки, полемические скобки, многоточие, а также разнообразные шрифтовые особенности организации текста (подчёркивание, курсив, разрядка, графодеривация) служат средством акцентирования негативной информации, привлечения читательского внимания к значимым для автора содержательным элементам текста»<sup>14</sup>.

Кроме сформированных умений выявления и определения функций соответствующих языковых единиц, от лингвиста-эксперта требуется хорошее знание синтаксических конструкций, при помощи которых в тексте выражается утверждение о фактах, мнение или предположение, а также оценка. В ряде экспертных задач разграничение таких языковых средств и речевых построений является ключевым и входит в ядро вопросов, которые предлагаются на разрешение эксперта.

При обучении лингвистической экспертизе текста в курсе русского языка как иностранного для анализа могут быть предложены как опубликованные тексты на русском языке<sup>15</sup>, сопровождаемые примерами выполненных экспертных исследований, так и параллельные тексты на двух языках. Работа проводится путем выполнения предтекстовых и притекстовых заданий на поиск ключевой лексики, конструкций, метатекстовых элементов и последующего уточнения их функций в анализируемом тексте с опорой на контекст, а в случае экспертизы перевода — оценки эквивалентности выявленных единиц в параллельных текстах. В качестве послетекстовых заданий может быть предложено ответить на вопросы, обычно предлагаемые на разрешение эксперта-лингвиста после анализа подобных текстов<sup>16</sup>. Предполагается, что в случае успешного прохождения соответствующего курса при проведении итогового контроля студент должен продемонстрировать умение составить экспертное заключение, ответив на вопросы по предложенному для исследованию тексту.

Таким образом, знакомство с основами лингвистической экспертизы в иностранной аудитории может рассматриваться и как средство обучения при анализе профессиональных текстов, и как цель при подготовке экспертов-специалистов по русскому языку.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Шукин А. Н.* Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 784 с.

<sup>2</sup> *Бринёв К. И.* Справочник по судебной лингвистической экспертизе. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. 200 с.

<sup>3</sup> *Казакова Т. А., Ачкасов А. В.* Инструменты лингвистической экспертизы перевода // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2018. № 7(85). Ч. 2. С. 326.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же. С. 328.

<sup>7</sup> *Латышев Л. К.* Проблема эквивалентности в переводе: дис. ... д-ра филол. наук. М., 1983.

<sup>8</sup> *Köller W.* Die Einführung in die Übersetzungswissenschaft. Heidelberg: Wiesbaden, 1979. 343 p.

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> *Овчинникова Л. С.* Судебная лингвистическая экспертиза переводных текстов // Актуальные проблемы российского права. 2010. № 2. С. 478.

<sup>11</sup> Большой толковый словарь официальных терминов: Более 8 000 терминов / сост. Ю. И. Фединский. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», ООО «Транзиткнига», 2004. 1165 с.

<sup>12</sup> *Андрианов С. Н., Берсон А. С., Никифоров А. С.* Англо-русский юридический словарь. М.: РУССО, 2005. 512 с.

<sup>13</sup> Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцев и др. М.: ООО «Издательство Астрель»: «Издательство АСТ», 2002. 784 с.

<sup>14</sup> *Плотникова А. М.* Графические средства выражения антивежливости и их интерпретация в лингвистической экспертизе текста // Вежливость и антивежливость в языке и коммуникации: материалы Международной научной конференции, состоявшейся в Институте лингвистики РГГУ 23–24 октября 2018 г. / сост. и отв. ред. И. А. Шаронов. М.: Политическая энциклопедия, 2018. С. 196.

<sup>15</sup> *Бринёв К. И.* Справочник по судебной лингвистической экспертизе. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2016. 200 с.

<sup>16</sup> Там же.

**Butorina E. P.**

*Russian State University for the Humanities, Russia*

#### LINGUISTIC EXPERTISE IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the relevance of learning linguistic expertise of the text in the course of Russian as a foreign language, with special attention paid to the linguistic expertise of translation. Necessary units and constructions in Russian, including non-verbal (graphic) elements of the text, are noted. Some forms of work are proposed.

*Keywords:* linguistic expertise; translation; document; Russian as a foreign language.

**Ван Лоо Эстер Аннет**

*Центральный институт педагогических  
измерений (Cito), Нидерланды*

esther.vanloo@cito.nl

**Кабенова Алия Муслимовна**

*Назарбаев Интеллектуальная школа  
химико-биологического направления  
г. Усть-Каменогорска, Казахстан*

kabenova\_a@ukk.nis.edu.kz

## **НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ НАВЫКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ МОНИТОРИНГА**

В статье рассматриваются новые подходы к оцениванию навыков русского языка в системе мониторинга в Назарбаев Интеллектуальных школах Республики Казахстан. Авторы отмечают ориентированность тестовых заданий на оценку навыков мышления высокого порядка, критического мышления, что способствует развитию функциональной грамотности учащихся, готовности отвечать на вызовы общества.

*Ключевые слова:* мониторинг; оценивание; политика трёхязычия; навыки мышления высокого порядка; критическое мышление; функциональная грамотность.

### **Политика трёхязычия**

В 2008 году Министерство образования Казахстана запустило инновационный образовательный проект под названием «Назарбаев Интеллектуальные школы» (НИШ). Миссия НИШ гласила: «Повышение интеллектуального потенциала Казахстана посредством разработки и внедрения инновационной, математически ориентированной и научной, трёхязычной модели школьной системы, которая объединяет лучшие казахстанские традиции и соответствует международным стандартам наилучшей практики». С тех пор в Казахстане официально существует языковая политика, в которой представлены три официальных языка: казахский, русский и английский. В «Политике трёхязычного образования для НИШ» говорится, что трёхязычное образование сыграет ключевую роль в реализации гармоничного мультикультурного Казахстана, а также во взаимодействии Казахстана с мировым сообществом.

### **Трёхязычное образование в Назарбаев Интеллектуальных Школах**

НИШ были первыми, кто превратил трёхязычную политику Казахстана в практику трёхязычного образования, сейчас их опыт распространяется на общеобразовательные школы. НИШ различает первый (L1), второй (L2) и третий (L3) язык, где L1 — это казахский или русский язык, L2 — это казахский или русский язык, а L3 — это всегда англий-

ский язык. Трехязычное образование в НИШ поддерживает освоение этих языков как отдельных предметов, а также их использование в качестве средства обучения неязыковым предметам. Например, история Казахстана преподается на казахском языке, всемирная история — на русском, и экономика — на английском. Для успешной школьной карьеры важно, чтобы учащиеся овладели всеми тремя языками на высоком уровне. Кроме того, знание трех языков также способствует успеху послешкольного образования в международном глобализирующемся мире.

### **Система мониторинга**

В процессе роста важно, чтобы НИШ оставался настроенным на своих студентов и регулярно проверял их. Именно по этой причине в 2013 году была внедрена система мониторинга для измерения прогресса в освоении казахского, русского и английского языков в качестве неотъемлемой части учебной программы. Измеряются все четыре навыка: чтение, письмо, аудирование и говорение. Тесты основаны на Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком CEFR — признанном во всём мире стандарте для описания уровней владения иностранным языком. Поэтому, например, грамматические аспекты играют только косвенную, инструментальную роль в тестах. Тесты не проверяют отдельные грамматические, лексикологические, морфологические или фонологические знания. Они направлены на проверку грамотности чтения и слушания, а также на проверку коммуникативных речевых и письменных компетенций. Важной целью системы мониторинга является сбор полезной для всех *stakeholder*-ов информации:

- отдельные студенты получают обратную связь о своем прогрессе;
- учителя — отзывы о своей работе. Им предлагаются идеи о помощи отдельным студентам, например, об устранении пробелов в навыках и знаниях слабых учеников, а также о добавлении дополнительных материалов для продвинутых учеников. Также учителя могут быть проинформированы о новых дидактических подходах;
- в школы отправляется информация о выполнении целей учебной программы и возможных различиях между параллельными классами.

Конечная цель системы языкового мониторинга — отслеживать процесс, который проходят студенты, чтобы достичь уровня CEFR C1.

### **Характеристика системы мониторинга русского языка и ее тестовые задания**

Полный процесс разработки заданий занимает до семи месяцев. Вначале разрабатываются тестовые матрицы, которые ложатся в основу разработки тестовых заданий. Разработчики — авторы тестовых заданий — опытные и квалифицированные преподаватели из всех регионов Казахстана, которые имеют глубокие знания по предмету. Это важно,

ведь знания и навыки русского языка могут довольно сильно различаться по регионам.

Задания, разработанные в рамках языковой системы мониторинга, должны соответствовать множеству различных требований.

Во-первых, навыки чтения и аудирования проверяются с использованием заданий множественного выбора, тогда как продуктивные навыки устной и письменной речи оцениваются на основе задания открытого типа.

Во-вторых, все предметы характеризуются инклюзивным образованием, что означает, что они предназначены для облегчения обучения всех учащихся независимо от их культурного и образовательного уровня. Например, при выборе стимулов для речевых заданий авторы статей должны убедиться, что они не выбирают контент, который может быть неизвестен определенным группам студентов, таким образом отрицательно влияя их результаты.

В-третьих, НИШ/Центр Педагогических Измерений формирует банк заданий, в котором на данный момент насчитывается около 2500 заданий. Этот банк должен будет обновляться каждые несколько лет, потому что языковые тексты, фрагменты и другие стимулы могут устареть.

В конце концов — и это очень важная характеристика системы мониторинга — при составлении заданий разработчики стремятся к тому, чтобы каждое отдельное задание измеряло, насколько хорошо студенты умеют использовать навыки мышления высшего порядка, а также насколько хорошо у студентов развита функциональная грамотность по всем языковым навыкам. Поэтому задания основывались на спецификации и дескрипторах CEFR, таксономии Блума и на Программе Международной ценки учащихся (PISA). Это означает, что задания в принципе *не* зависят от того, какое образование прошли отдельные учащиеся, а также *не* от того, насколько хорошо работает память учащихся. Это достаточно инновационный подход, ведь в течение большей части XX века в казахстанских школах тестирование было сосредоточено на знаниях из учебной программы.

### **Навыки мышления высокого порядка (далее НМВП) в тестовых заданиях XXI века**

Ниже приводятся некоторые характеристики НМВП в XXI веке, которые — косвенно — измеряются с помощью заданий в системе мониторинга:

- критическое мышление: решение проблем, рассуждение, анализ, интерпретация, обобщение информации;
- коммуникация: навыки качественного устного и письменного общения, умение говорить публично и внимательно слушать;
- медиа-грамотность: знание информационных и коммуникационных технологий, интерпретация и анализ данных;
- ответственность: гражданская, этическая и социальная грамотность, личная и социальная ответственность;
- глобальное сознание: мультикультурная компетентность, гуманизм.



Первая, а для системы мониторинга главная характеристика НМВП — это критическое мышление. Критическое мышление — это не вопрос накопления информации. Человек с хорошей памятью, который знает множество фактов, не обязательно хорош в критическом мышлении. Критическое мышление — это способность ясно и рационально думать в разных «функциональных», то есть касающихся реальных людей из реальной жизни, ситуациях. Человек, который «мыслит критически», знает, как использовать информацию для решения проблем; ищет источники информации, чтобы информировать себя; решает проблемы систематически; определяет актуальность и важность идей; понимает логические связи между концепциями; идентифицирует, строит и оценивает аргументы; устанавливает несоответствия и ошибки в рассуждениях; размышляет над обоснованием своих убеждений и ценностей.

### **Инструменты, помогающие установить, относится ли тестовое задание к НМВП**

В CEFR НМВП могут находиться в самых разных дескрипторах и на разных уровнях.

В таксономии Блума НМВП начинаются с умственной операции «применение»:



В таксономии «PISA» НМВП находятся в двух высших категориях когнитивного поведения: «интеграция и интерпретация» и «размышление и оценка». В низкую категорию «поиск и нахождения» НМВП не входят.

### **НМВП в тестовых заданиях системы мониторинга**

В приложении приводятся образцы тестовых заданий по всем четырем навыкам. Большинство из этих заданий относится к НМВП, ведь вопросы к заданиям не решаются за один мыслительный шаг, а нужны две, три или больше когнитивные операции для решения. В приложении обсуждаются некоторые задания.

Задание № 1 о боксёре Головкине (текст устаревший, в последние годы были разные новости об этом боксёре, что служит примером того, что разработчики тестовых заданий всегда должны заботиться об актуальности своих материалов!). Для решения вопроса № 1, учащийся должен:

1. прочитать вопрос плюс ответы;
2. понять, что метафора содержит переносное значение;
3. вернуться к тексту и интерпретировать все заголовки из иностранных СМИ.

Для решения вопроса № 3 учащийся должен:

1. прочитать указанные абзац в тексте;
2. понять содержание абзаца, а также значение всех четырех ответов;
3. сопоставить предложение с предыдущим;
4. сделать анализ отношения между этими двумя предложениями.

Задание № 2 об казахах-интровертах. Для решения вопроса № 3 к этому тексту учащийся должен:

1. прочитать и понять содержание указанного абзаца;
2. размышлять о значении элементов в ответах;
3. иметь понятие о причинах и софизмах;
4. сделать анализ и сопоставить правильные элементы ответа с элементами в абзаце.

Задание № 4 по говорению. Для решения задания учащийся должен:

1. прочитать текст и стимул к заданию;
2. обосновать актуальность рассматриваемой проблемы;
3. найти сильные аргументы у участника, точку зрения которого он разделяет;
4. найти слабые моменты в аргументации «своего противника»;
5. найти самые убедительные аргументы и привести короткую цитату из текста;
6. составить речь/выступление на основе всех предыдущих шагов.

Задание № 5 по слушанию. Для решения вопроса № 1 учащийся должен:

1. прочитать вопрос
2. иметь понятие о текстовых функциях
3. прослушать фрагмент и сохранить информацию в рабочей памяти
4. обработать информацию и определить, какова цель данного фрагмента

Задание № 5 по слушанию. Для решения вопроса № 3 учащийся должен:

1. прочитать вопрос
2. прослушать фрагмент и сохранить всю информацию в рабочей памяти
3. сделать вывод на основе всего прослушанного, какое заключение лучше подходит к фрагменту.

Задание № 6 по письму. Для решения задания, учащийся должен:

1. понять, что такое побудительный, «рекламный» язык;
2. применить знание теории разных языковых приемов в практике;
3. согласовать свой рекламный текст с целевой группой.

**Van Loo E. A.**

*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito), Arnhem, Netherlands*

**Kabenova A. M.**

*Nazarbaev Intellectual Biology- and Chemistry-Oriented School of Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan*

## **NEW APPROACHES TO SKILL BASED ASSESSMENT OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE MONITORING SYSTEM**

The article discusses new approaches to assessing Russian language skills in the monitoring system in the Nazarbayev Intellectual Schools of the Republic of Kazakhstan. The authors write about the focus of the test tasks on the assessment of higher order thinking skills, as well as of critical thinking. Both are expected to contribute to the development of students' functional literacy, and their readiness to respond to the challenges of a changing society.

*Keywords:* monitoring; assessment; trilingual language policy; higher order thinking skills; critical thinking; functional literacy.

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ «ОДИН ПОЯС, ОДИН ПУТЬ»**

По мере осуществления концепции «Один пояс, один путь» китайские вузы, занимающиеся подготовкой студентов-русистов, сталкиваются с рядом вызовов. Решение этих проблем находится в фокусе внимания китайских преподавателей и лиц, ответственных за высшее образование в стране. Данная статья, основываясь на реальной ситуации в Китае и принимая во внимание важность русского языка в реализации концепции «Один пояс, один путь», обобщает неразрешенные проблемы в вопросах подготовки специалистов в области русской филологии и предлагает конкретные варианты их решения.

*Ключевые слова:* «Один пояс, один путь»; китайские вузы; русский язык; подготовка студентов-русистов

В 2013 году во время визита в Казахстан, выступая в университете Назарбаев, Председатель КНР Си Цзиньпин предложил инициативу совместного строительства «Экономического пояса Шелкового пути» странами, расположенными вдоль этого пути. Это позволило Китаю официально презентовать концепцию «Одного пояса, одного пути».

Выдвижение инициативы «Один пояс, один путь» получило активный отклик со стороны международного сообщества. Эта инициатива базируется на так называемых «пяти связующих элементах»; иными словами, она охватывает пять основных сфер сотрудничества: политическая координация, взаимосвязь инфраструктур, беспрепятственная торговля, свободное передвижение капитала и укрепление связей между народами.

В частности, «укрепление связей между народами», главным образом, демонстрирует важность «человека», который выступает связующим звеном и играет ключевую роль в успешной реализации двустороннего сотрудничества в упомянутых выше пяти сферах. С позиции кадрового обеспечения для инициативы «Один пояс, один путь» особенно нужны и важны представители малочисленных языков. Но если рассматривать «Один пояс, один путь» как открытую систему, его восточная сторона граничит с Азиатско-Тихоокеанским регионом, тогда как западная часть проникает в районы европейского континента. Пояс и путь полностью соединяют Центральную и Южную Азию, а также регионы Юго-Восточной Азии и Восточной Африки, и охватывают порядка 65 стран, среди которых по меньшей мере 40 стран используют один и тот же общепринятый язык — русский. Русский язык, являясь важным средством общения в центральноазиатских странах, способствует

не только укреплению китайско-российского партнерства, но и углублению контактов Китая с другими русскоговорящими странами, что приносит свой вклад в обеспечение успеха «Одного пояса, одного пути».

Подготовка в Китае специалистов в области русского языка осуществляется с давних времен. Ее история датируется началом XVIII века, когда в 1708 году «с целью подготовки дипломатов-переводчиков русского языка» династия Цинь открыла при Министерстве образования отделение по изучению русского языка<sup>1</sup>.

Со вступлением в XXI век подготовка специалистов-русистов в китайских вузах получила быстрое развитие, увеличились ее масштабы и количество студентов. К настоящему времени в более 140 вузах по всей стране учреждена специальность «Русский язык»<sup>2</sup>.

28 марта 2015 года по поручению Госсовета КНР Национальный комитет по делам развития и реформ, Министерство иностранных дел и Министерство коммерции совместно опубликовали документ под названием «Видение и действия, направленные на продвижение совместного строительства «Экономического пояса Шелкового пути» и «Морского Шелкового пути XXI века». Данный документ выдвинул и новые требования к вузам, задача которых — подготавливать специалистов в русской филологии, способных отвечать требованиям новой эпохи. Как отметил бывший министр образования КНР Лю Лиминь, «из недавно обнародованных трех маршрутов Экономического пояса Шелкового пути два имеют тесную связь с русским языком. Первый протягивается от северной части Китая через Монголию и Россию в Европу; второй проходит через Центральную Азию, соединяя западную часть Китая с Европой. Вдоль этих двух маршрутов более десятка стран используют русский язык в общении. Это свидетельствует о том, что русский язык играет незаменимую роль в развитии экономического пояса Шелкового пути»<sup>3</sup>.

Однако «Один пояс, один путь» бросает и новые вызовы преподаванию русского языка и подготовке специалистов-русистов. Ужесточение требований со стороны общественности приводит к тому, что одно лишь владение иностранным языком уже не позволяет справляться с задачами новой эпохи. В чем же причины возникновения этой проблемы?

Во-первых, это нечеткая ориентация специальности русского языка, что непосредственно сказывается на результатах подготовки русистов. Многие вузы уже осознали важность подготовки многопрофильных специалистов, которые не только имеют навыки «понимания на слух, говорения, чтения, письма и перевода», но и обладают обширными знаниями из других сфер. Однако большинство студентов, которые выбирают русский язык своей специальностью в вузе, начинают изучать его с нуля. Поэтому преподаватели вынуждены уделять много времени на формирование базовых знаний, таких как фонетика или грамматика,

принося в ущерб развитие профессиональных и практических навыков студентов.

Во-вторых, это ограниченность учебной программы для студентов-русистов, которая в определенной степени тормозит развитие обучения русскому языку в Китае. В настоящее время во многих вузах наблюдается проблема нерациональной организации учебных процессов. Основное внимание при обучении уделяется грамматическим и лексическим аспектам языка, в то время как дисциплины по развитию комплексных знаний оказываются на заднем плане. Студенты, которые в процессе обучения в вузах редко работают с терминологией и профессиональным жаргоном, сталкиваются с трудностями адаптации после завершения учебы. Нехватка выпускников, обладающих удовлетворительными знаниями, становится негативным фактором в углублении китайско-русских контактов. Концепция «Один пояс, один путь» устойчиво продвигается, однако схема подготовки русистов остается прежней и больше не удовлетворяет требованиям современности.

В-третьих, это нехватка высококвалифицированных преподавателей. В обеспечении и повышении качества подготовки специалистов важнейшую роль играют именно преподаватели. Однако во многих китайских вузах преподаватели русского языка не имеют богатого практического опыта и не в силах передавать студентам знания, которые нужны для практической работы в сферах экономики, торговли, внешней политики и т. д. Кроме того, многие преподаватели не испытывают достаточного энтузиазма к своей деятельности. И проблема здесь заключается в том, что вузы часто ценят результаты научно-исследовательской работы выше, чем преподавательской. Неужели же преподавательская работа не нуждается в творчестве и поисках?

Рассмотрев упомянутые выше проблемы, ниже мы предлагаем решения по улучшению обучения и подготовки специалистов-русистов в Китае.

Прежде всего, подготовка русистов в вузах в контексте концепции «Один пояс, один путь» нераздельно связана с подготовкой междисциплинарных специалистов, обладающих профильными навыками. Таким образом комплексное прикладное обучение студентов-русистов с многосторонними знаниями должно основываться на четкой ориентации на будущее и уделять повышенное внимание сочетанию профессионального образования и приобретению практического опыта в процессе учебы. Профильная специальность — это ценностная сущность в подготовке русистов. Однако по мере непрерывного развития преподавательской деятельности современные работники сферы преподавания все больше замечают, что обязательные профессиональные знания уже недостаточны, а способности к вербальной коммуникации вовсе не удовлетворяют ежедневно растущие потребности социального развития. Таким обра-

зом, выполнить требования к планированию работы по реализации инициативы «Одного пояса, одного пути» оказывается невозможным.

С объективной точки зрения, на сегодняшний день подавляющее большинство людей, занимающихся переводами с русского языка или работающих за рубежом, относятся к числу лиц, получивших языковое образование. То есть, их профильная специальность — русский или какой-либо иной язык. Но по мере развития и продолжения работы над реализацией инициативы «Один пояс, один путь» требования к профессиональным знаниям работников всех сфер в настоящее время становятся все выше, и тем, кто работает с русским языком, сегодня необходимо не только понимать по-русски, но и разбираться в вопросах национальной культуры, традиций и обычаев, а также иметь четкое представление о таких отраслях, как торговля, химия, экономика. Только таким образом можно выполнять соответствующие профессии китайско-русского переводчика функции, и это новое требование современности, предъявляемое к работе по подготовке специалистов с высшим образованием.

Во-вторых, урегулирование структуры учебных планов и реорганизация учебных процессов также являются важным звеном в осуществлении подготовки русистов в вузах. Если посмотреть на систему преподавания и учебные программы, действующие на данный момент в большинстве вузов нашей страны, то в их структуре по-прежнему можно обнаружить ряд проблем. Чтобы устранить эти проблемы, нужно повысить научный аспект и четкость в организации учебных дисциплин. Кроме того, основным предметом должно оставаться изучение языка как такового, но необходимо придать и большее значение изучению культуры, экономики, торговых отношений, а также национальных обычаев и традиций России и СССР и другим аспектам. Также следует повысить внимание к работе по постановке учебных дисциплин, связанных с Центральной Азией. Студенты должны не только знать об истоках русского языка, но и иметь четкое представление о том, в каких странах этот язык используется. Немаловажным содержанием учебного плана должно стать изучение культур стран Средней Азии, поскольку именно эти страны являются непосредственным местом реализации инициативы «Один пояс, один путь».

Касательно распределения учебного времени, принимая во внимание тот факт, что общее количество академических часов для факультативных предметов по специальности в каждом вузе ограничено, в большинстве случаев нет возможности удовлетворять требования к воспитанию профессиональных качеств у студентов. В таких случаях учебные заведения могут посредством укрепления связей между факультетами предоставлять возможности студентам для отработки навыков и повышения практических знаний, чтобы в результате вывести на более качественный уровень профессиональную подготовку учащихся вузов.



В-третьих, немаловажным моментом в подготовке русистов в вузах в контексте концепции «Один пояс, один путь» является качественная организация работы профессорско-преподавательского состава. Преподаватель выступает в качестве связующего звена и обеспечивает целостность всего процесса обучения, уровень его профессиональных качеств и преподавательские способности в равной мере определяют уровень профессиональных качеств специалистов-русистов. Если обратить внимание на аспект современного осуществления инициативы «Один пояс, один путь», то можно заметить, что проблема дефицита педагогических кадров становится всё более очевидной. Касательно проблемы подбора преподавателей русского языка в вузах мы предлагаем создать профессорско-преподавательский коллектив типа «двойного преподавателя», обладающего «основной специальностью» и «знаниями русского языка», что позволит повышать уровень преподавания. Важно непрерывно усиливать работу над формированием педагогического состава, делать упор на совершенствование практических языковых навыков преподавателя, обращать пристальное внимание на работу по подготовке междисциплинарных специалистов. Таким образом, сначала сам преподаватель должен стать многопрофильным специалистом, после чего он будет способен подготавливать профессиональные кадры. Кроме этого, в процессе организации образовательного процесса можно перенимать успешные опыт и методы преподавания за рубежом или приглашать выдающихся студентов-иностранцев из России и Средней Азии в качестве помощников и ассистентов преподавателей. Впоследствии это поможет решить проблему нехватки иностранных преподавателей в вузах и окажет содействие в развитии контактов между странами, что в конечном итоге сыграет роль в налаживании дружественных торговых контактов между всеми странами Средней Азии.

На основе всего изложенного выше мы можем прийти к выводу о том, что от уровня подготовки русистов в китайских вузах зависят как способности выпускников адаптироваться к обществу, так и результаты, и темпы продвижения работы в реализации инициативы «Один пояс, один путь». Для постепенного совершенствования прикладной роли русского языка на фоне инициативы «Одного пояса, одного пути» помимо усиления направленности в подготовке специалистов-русистов необходимо также обратить внимание на подготовку междисциплинарных специалистов, формирование преподавательского состава в вузах, реорганизацию учебных процессов и улучшение структуры учебных планов и создание новых условий для комплексного воспитания русистов в вузах Китая.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лю Лиминь. Русский язык в Китае [Электронный ресурс] // [Газета «Жэньминь жибао» он-лайн]. URL: <http://russian.people.com.cn/31521/2920106.html> (дата обращения: 2018.12.01)

<sup>2</sup> Ван Цзясин. Россияведение: важная суть «государственных стандартов качества подготовки бакалавров в вузах» // Русский язык в Китае. 2018. № 3. С. 74.

<sup>3</sup> Лю Лиминь. Китайско-российское сотрудничество и взаимодействие в области культуры в рамках «Одного пояса, одного пути» // Русский язык в Китае. 2015. № 3. С. 4.

**Wang Yue**

*Beijing University of Aeronautics and Astronautics, Institute of Foreign Languages, China*

## **TEACHING RUSSIAN IN CHINESE UNIVERSITIES WITHIN “ONE BELT, ONE ROAD” INITIATIVE**

The author argues that the implementation of China’s “One Belt, One Road” initiative poses a number of challenges to the Chinese universities that provide training in Russian philology. Overcoming these challenges is now in the focus of attention of Chinese university teachers and those responsible for higher education in the country. Based on the real situation in China and taking into consideration the importance of the Russian language for the implementation of “One Belt, One Road” initiative, this article addresses unresolved issues in the field of training Russian language specialists and offers specific solutions.

*Keywords:* “One Belt, One Road”; Chinese universities; Russian language; student training.

## АНАЛИЗ МИНИМАЛЬНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ЕДИНИЦ ДВУХ РУССКИХ «ELICITED IMITATION TESTS» (EIT)

Экономное, валидное и надежное тестирование навыка «говорения» или коммуникативной компетенции учащихся в настоящее время является немаловажным фактором самого тестирования. Тестовый формат *EIT* позволяет вывести и сертифицировать уровни знаний учащихся с помощью шести уровней ТРКИ и ОКВИЯ. В данной статье, базирующейся на научной работе автора, представлен анализ минимальных составляющих единиц двух русских *EIT* (Бурдис 2014; Дракерт 2015), показывающий, выполняют ли они и тестовые критерии, и цель теста или нет.

*Ключевые слова:* тестирование; говорение; коммуникативная компетенция; анализ данных.

### 1. Введение

Тестовый формат *EIT* привлекает внимание исследователей благодаря работам Бурдиса<sup>1</sup> и Дракерт<sup>2</sup>. В своей работе Дракерт<sup>3</sup> описывает различные возможности использования *EIT*, а именно: тестирование имплицитного знания иностранного языка<sup>4</sup>, тестирование говорения или коммуникативной компетенции<sup>5</sup> и тестирование общего владения языками<sup>6</sup>. Для классификации речевого поведения и измерения общих компетенций на определенном уровне — неважно, касаются ли они отдельных навыков или общего владения языком, — необходимо, чтобы такой тест содержал в себе языковые особенности всех уровней. В данном случае не следует упускать из внимания, что навыки и компетенции в процессе обучения находятся в процессе постоянного развития. Это отражают дескрипторы Общеευропейских компетенций владения иностранным языком (ОКВИЯ)<sup>7</sup>, а также рекомендации Тестирования русского языка как иностранного (ТРКИ)<sup>8</sup>, которые во многом похожи друг на друга. В ОКВИЯ и ТРКИ описываются критерии относительно лексики, грамматики, синтаксиса, фонологии, прагматики и общего владения языком, с помощью которых и определяются уровень языкового владения учащихся. Исходя из этого, каждая минимальная составляющая единица теста (*test item*) должна быть категоризирована, это значит, что описания уровней ОКВИЯ или ТРКИ должны позволять определить сложность теста.

Данная статья предлагает анализ как количественных, так и качественных описаний сложности существующих *EIT*, связанных с лексикой, грамматикой и синтаксисом относительно их принадлежности к шести уровням ОКВИЯ и ТРКИ.

## 2. Теоретические основы

Тестовый формат *EIT* позволяет оценивать лексическую, грамматическую и фонологическую компетенции учащихся на базе автоматизации речевых навыков. При проведении данного теста учащимся нужно как можно точно повторить услышанные стимулы, которые, в свою очередь, варьируются по длине предложения и по своим лексико-грамматическим особенностям. Условием для успешного прохождения теста является то, что лексика и грамматика уже должны быть частью «интерязыка» (*interlanguage*)<sup>9</sup> учащихся.

По причине того, что в сфере тестирования языковых навыков, связанных с определением сложности лексики, грамматики и синтаксиса в рамках *EIT*, научная литература практически не представлена, для проведения анализа за теоретическую основу были выбраны дескрипторы ОКВИЯ и рекомендации ТРКИ. В ТРКИ для каждого языкового уровня предлагаются определенные лексические минимумы, на которых и базируются тесты ТРКИ. Лексический минимум каждого конкретного уровня составляет определенное количество слов, которым должен владеть учащийся<sup>10</sup>. Лексические минимумы содержат наиболее употребительную и стилистически нейтральную лексику современного русского литературного языка. В них представлены все части речи, кроме междометий. На каждом следующем уровне появляются свои особенности, не только увеличивается словарный запас, но и их словарный спектр становится подробнее и обширнее.

Грамматическая компетенция в ОКВИЯ определяется как знание о грамматических средствах языка и способность использовать их. Грамматика состоит из отдельных элементов, грамматических категорий, структур, процессов и грамматических связей<sup>11</sup>. Так как в ОКВИЯ описание прогрессии грамматической компетенции не предлагается, в данной статье будут использованы соответствующие рекомендации ТРКИ<sup>12</sup>. Они описывает лексические и грамматические феномены и их принадлежность к определенному языковому уровню. Стоит отметить, что, к сожалению, данное описание прогрессии грамматической компетенции не является исчерпывающим.

Далее следует подчеркнуть, что по теме «проблемы и сложности обучения иностранного языка на синтаксическом уровне» литературы практически не представлено, за исключением исследований в области когнитивистики<sup>13</sup>. Эти исследования рассматривают, в основном, вопросы, где проходят границы памяти и как знания в ней откладываются. Для данной статьи эти работы не являются релевантными. Посредством описания сложности синтаксических структур и прогрессии синтаксической компетенции нужно обратить внимание на то, какие синтаксические особенности обнаруживает тот или иной стимул.

### 3. Анализ данных

*EIT* Бурдиса<sup>14</sup> состоит из 72 стимулов или предложений (641 слово), которые имеют от 9 до 30 слогов. Их выбор базируется на анализе русского национального корпуса, а также интернет-сайтов, освещающих выбранную автором религиозную тематику. Для категоризации минимальных составляющих единиц теста Бурдис использовал список грамматических признаков (*grammatical feature list*) русского устного интервью (*Russian Oral Proficiency Interview — OPI*), но не указал подробно, каким именно образом он использовал данный список. Более того, он провел частотный анализ лексики, который показал, что наиболее частотные слова классифицируются как наиболее легкие. Бурдис проверил свой *EIT* на критерий валидности путем сравнения результатов *EIT* с русским устным интервью. В своем следующем исследовании он рассматривал минимальные составляющие единицы теста на предмет их сложности и искал разницу между религиозной и общеупотребляемой лексикой. Его тест должен был использоваться для учащихся всех уровней, поэтому он должен был содержать языковые особенности всех уровней владения русским языком.

*EIT* Дракерт<sup>15</sup> состоит из 56 стимулов (349 слов), которые содержат от 6 до 21 слогов. Дракерт адаптировала для русского языка англоязычные стимулы Ортеги и др.<sup>16</sup> и отбирала их по критерию вариативности лексики и грамматики. Для обеспечения естественности (аутентичности) представленных стимулов их проверяли еще шесть носителей русского языка. Целью ее теста являлась оценка говорения и коммуникативной компетенции учащихся. При этом автор указала, что ее тест составлен, главным образом, для учащихся более низких уровней владения русским языком, а остальные уровни почти не представлены в тесте<sup>17</sup>. Если учитывать этот фактор, то данный тест должен тестировать уровни с А1 по В1. Дракерт валидировала свой тест с помощью так называемого «*argument based approach*», который проводится в четыре шага и базируется на теоретических основах Тулмина<sup>18</sup> и Кэна<sup>19</sup>.

Как Бурдис, так и Дракерт целью своих *EIT* видят тестирование и оценку говорения и коммуникативной компетенции учащихся. Дракерт, в отличие от Бурдиса, дает четкие определения понятиям «говорение» и «коммуникативная компетенция», которые базируются на работах Оллера<sup>20</sup> и Хулстина<sup>21</sup>. При этом она сознательно выбирает термин «*oracy*»<sup>22</sup>:

«*The learners knowledge of core vocabulary, grammar and phonology in combination with automated ability for their use in L2 oral perception and production at the sentence level.*»

Так как до сих пор исследований по анализу лексических, грамматических и синтаксических характеристик *EIT* почти не представлено<sup>23</sup>, автором данной статьи была предпринята попытка такого анализа с по-

мощью программы *Excel*. Анализ имел целью показать, как *EITs* могут быть категоризированы с точки зрения их лексических, грамматических и синтаксических особенностей. Для анализа лексического компонента все заглавные слова первых четырех уровней лексического минимума ТРКИ были внесены в таблицу *Excel*. Кроме того, в таблицу были введены все слова обоих *EIT* (Бурдиса и Дракерта) в их исходной форме. Таким образом, с помощью функции =СЧЁТЕСЛИ(\$диапазон\$;критерий) стало возможным искать каждое отдельное слово или минимальную составляющую единицу во всех лексических минимумах. Тот уровень, на котором в первый раз использовалось то или иное слово, классифицировал сложность того или иного стимула.

Каждая минимальная составляющая единица сопровождалась цифрой от 0 до 4, причем 0 обозначало «не идентифицируемо», а цифры 1, 2, 3, 4 означали языковые уровни от элементарного до второго сертификационного (A1-B2). Этот метод употреблен для всех лемм обоих русских *EIT*. Потом посчитана средняя сложность каждой минимальной составляющей единиц. Выяснилось, что их сложность в среднем находится на уровне A1+, но этот показатель не может рассматриваться как окончательный, так как приведенные стимулы содержали как имена существительные, глаголы и местоимения, так и числительные, частицы и союзы. Стимулы обнаружили также и слова, которые нельзя было учитывать, как, например, имена собственные или стилистически окрашенную лексику. Так как такие слова как предлоги, местоимения или союзы изучаются уже на уровнях A1 и A2, результаты анализа были бы неправильными, и поэтому стало необходимым проанализировать каждую часть речи по отдельности. Но и после подробного анализа всех представленных частей речи большинство (более 65%) минимальных составляющих единиц теста можно отнести к двум названным уровням элементарного владения языком (A1 и A2).

Для анализа грамматики также использовались рекомендации ТРКИ. В них описаны 125 грамматических феноменов (или тем), начиная с элементарного уровня и заканчивая вторым сертификационным (A1-B2). В ходе анализа была сделана попытка отнести каждое слово или в редких случаях сочетание слов (как, например, *будет покупать* — Бурдис, стимул 19) к тому или иному грамматическому феномену, и, помимо некоторых исключений, автору это удалось. *EIT* Бурдиса выявил 68 грамматических феноменов, из которых 43 можно отнести к элементарному уровню (A1), 9 — к базовому уровню (A2) и 16 — к первому сертификационному уровню (B1). Стоит подчеркнуть, что ни одна из найденных грамматических форм не относится ко второму сертификационному уровню (B2). В *EIT* Дракерта были обнаружены также 68 грамматических феноменов, из которых 43 относятся к элементарному уровню (A1), 10 — к базовому (A2) и 14 — к первому сертификацион-

ному (Б1). Лишь один из найденных грамматических феноменов можно отнести к уровню Б2. Как показывают результаты анализа, в отношении грамматических тем оба русских *EIT* тестируют, в основном, лишь первые два языковых уровня.

При анализе синтаксических особенностей выбранных *EIT* можно опираться на результаты анализа лексической и грамматической составляющих этих тестов. Это значит, что по сложности синтаксических структур оба теста также можно отнести к элементарному и базовому уровням. Далее возникает вопрос: как можно классифицировать синтаксические структуры по их сложности? Рекомендации ТРКИ<sup>24</sup> в этой связи указывают на типы (простое / сложное) и виды предложений по цели высказывания как на основные критерии их сложности. *EIT* Бурдиса состоит из 72 предложений, среди которых 37 являются простыми, содержащими равноправные члены предложения подлежащее и сказуемое, а 35 — сложными (сложносочиненными и сложноподчиненными) предложениями. Среди всех этих стимулов 64 являются повествовательными предложениями, 5 — вопросительными, 2 — побудительными и одно обозначает желание. *EIT* Дракерт состоит из 56 предложений, среди которых 41 являются простыми, а 15 — сложными предложениями. 47 из них — повествовательные предложения, 5 — вопросительные (одно из них косвенное желание) и 4 — побудительные.

#### 4. Резюме и перспективы дальнейшего исследования

Возможность быстрой оценки навыка «говорения» и коммуникативной компетенции учащихся в связи с постоянным ростом человеческой мобильности в настоящее время очень важна. *EIT* Бурдиса и Дракерт должны отвечать этим требованиям. Однако результаты проведенного анализа заставляют сомневаться в этом. Дракерт пишет, что ее тест не тестирует все уровни владения языком, что и было подтверждено результатами анализа. Можно даже утверждать, что в ее тесте достаточно представлены лишь элементарный и базовый уровни (А1 и А2). Бурдис, в свою очередь, указывает, что его тест предназначен для тестирования всех языковых уровней. Проведенный анализ полностью противоречит данному высказыванию. Как и у Дракерт, в тесте Бурдиса уровни А1 и А2 намного лучше представлены, чем все остальные. Исходя из результатов анализа, необходимо подчеркнуть, что в тестах Бурдиса и Дракерт лексика, грамматика и синтаксис русского языка не представлены в достаточном разнообразии.

В дальнейшем необходимо составление минимальных составляющих единиц *EIT*, которые могли бы адекватно представлять и тестировать все уровни языка. Таким образом, русский *EIT* мог бы в будущем валидно и надежно использоваться для тестирования говорения, комму-



никативной компетенции, а также для тестирования общего владения языком учащихся.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Burdis J. R.* Designing and Evaluating a Russian Elicited Imitation Test to Be Used at the Missionary Training Center. Brigham, 2014.

<sup>2</sup> *Drackert A.* Applying an argument-based approach for validating language proficiency assessments in second language acquisition research: The elicited imitation test for Russian. Georgetown, 2015.

<sup>3</sup> Там же. С. 59–67.

<sup>4</sup> *Erlam R.* Elicited Imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study. Applied Linguistics. 2006. № 27. С. 464–491.

<sup>5</sup> *Burdis J. R.; Drackert A.* Указ. соч.

<sup>6</sup> *Gaillard S.* The Elicited Imitation Task As A Method For French Proficiency Assessment In Institutional And Research Settings. Urbana-Champaign, 2014.

<sup>7</sup> *Trim J., North B., Coste D., Sheils J., Quetz J., Schneider G.* Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, 2001.

<sup>8</sup> *Андрюшина Н. П., Козлова Т. В.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. СПб., 2012; *Андрюшина Н. П., Козлова Т. В.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение. СПб., 2011; *Андрюшина Н. П.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. СПб., 2013; *Андрюшина Н. П.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение. СПб, 2009.

<sup>9</sup> *Drackert A.* Указ. соч. С. 50; *Ortega L., Iwashita N., Rabie S. & Norris J. M.* A multi-language comparison of measure of syntactic complexity [Funded Project]. Honolulu, 1999; *Ortega L., Iwashita N., Norris J. M. & Rabie S.* An investigation of elicited imitation tasks in crosslinguistic SLA research. Toronto, 2002.

<sup>10</sup> *Андрюшина Н. П., Козлова Т. В.* 2011 Указ. соч. 4–6.

<sup>11</sup> *Trim et al.* Указ. соч. 113–114.

<sup>12</sup> *Владимирова Т. Е., Нахабина М. М., Соболева Н. Т., Андрюшина Н. П.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. СПб., 1999; *Нахабина М. М., Соболева Н. Т., Стародуб В. В. и др.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. СПб, 1999; *Андрюшина Н. П., Витехтина Г. А., Иванова А. С. и др.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. СПб, 1999; *Иванова Т. А., Попова Т. И., Рогова К. А. и др.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. СПб, 1999.

<sup>13</sup> *Bley-Vroman R., Chaudron C.* Elicited imitation as a measure of second-language competence. Под ред. E. Tarone, S. Grass & A. Cohen. Research methodology in second-language acquisition № 7, Mahawa, NJ, 1994. С. 245–261.

<sup>14</sup> *Burdis J. R.* Ibid. P. 40–43.

<sup>15</sup> *Drackert A.* Ibid. P. 203–207.

<sup>16</sup> *Ortega et al.* Ibid.

<sup>17</sup> *Drackert A.* Ibid. P. 196

<sup>18</sup> *Toulmin S.* The uses of argument. Cambridge, 1958.

<sup>19</sup> *Kane. M. T.* American College Testing Program. An argument-based approach to validation. Iowa City, 1990.

<sup>20</sup> *Oller J.* Language tests at school: A pragmatic approach. London, 1979.

<sup>21</sup> *Hulstijn J. H.* The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. Modern Language Journal. 2007. № 91. С. 663–667.

<sup>22</sup> *Drackert A.* Ibid. P. 49.

<sup>23</sup> *Graham C. R., McGhee J., Millard B.* The Role of Lexical Choice in Elicited Imitation Item Difficulty. Somerville, MA, 2010. P. 57–72

<sup>24</sup> *Владимирова Т. Е., Нахабина М. М., Соболева Н. Т. и др.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. СПб., 1999; *Нахабина М. М., Соболева Н. Т., Стародуб В. В. и др.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. СПб., 1999; *Андрушина Н. П., Битехтина Г. А., Иванова А. С. и др.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. СПб., 1999; *Иванова Т. А., Попова Т. И., Рогова К. А. и др.* Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. СПб., 1999.

**Wahrstätter P.**

*Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Austria*

#### **ITEM ANALYSIS OF TWO RUSSIAN ELICITED IMITATION TESTS (EITS)**

The author argues that during the past few years, considerable importance has been attributed to the valid, reliable and practical testing of learners' oral proficiency or their communicative competence. The aim of EITs is to define the learner's proficiency by relating tests to the TRKI- or CEFR-levels. This article, based on an academic diploma thesis at Innsbruck University, tries to elaborate whether two Russian EITs fulfill the above-mentioned requirement.

*Keywords:* elicited imitation test; oral proficiency; communicative competence; item analysis.

**Васильева Анастасия Владимировна,  
Федотова Нина Леонидовна**

*Санкт-Петербургский  
государственный университет, Россия*

littlegenius@yandex.ru; n.fedotova@spbu.ru

## **ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕРАКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В статье анализируются основные характеристики учебников интерактивного типа, предназначенных для обучения русскому языку как иностранному. При создании таких пособий особое внимание должно уделяться отбору содержания, разработке интерактивных заданий и форме учебного пособия. В этом случае интерактивность будет способствовать выявлению скрытых резервов интеллектуальной и эмоциональной сферы учащихся и использованию этих резервов для эффективного овладения иностранным языком.

*Ключевые слова:* интерактивность; интерактивные учебные пособия; русский язык как иностранный; содержание и форма учебного пособия.

О большей или меньшей степени интерактивности учебных пособий могут свидетельствовать характер и условия вовлечения учащегося в коммуникативное взаимодействие в учебном процессе, анализ (оценка свойств) содержательной стороны пособия как основы и стимула для общения<sup>1</sup>, а также непосредственное обращение к учащимся и опосредованное воздействие через межперсонажную коммуникацию<sup>2</sup>. Однако следует иметь в виду, что при интерактивном обучении активно взаимодействуют все субъекты учебного процесса, поэтому в учебном пособии при соблюдении принципа интерактивности должно происходить и «косвенное воздействие обучаемых на автора учебника»: «автор должен овладеть знаниями о своем адресате»<sup>3</sup>. Это означает, что на усиление интерактивных свойств учебного пособия влияют два фактора. С одной стороны, это объективные и субъективные условия для интеракции, с другой — интерактивный характер содержания и формы учебного пособия.

Создание объективных и субъективных условий интерактивности в учебных пособиях возможно, если автор пособия основывается на знаниях о потенциальном адресате. По мнению Р. М. Теремовой, эти знания помогут

- спрогнозировать трудности межкультурного общения,
- предотвратить непонимание, ошибки и конфликты, которые возможны при восприятии явлений российской действительности через «призму» своей культуры,
- избежать таких тем общения, в которых коммуникативная активность учащихся может снижаться.

Как справедливо отмечает И. Б. Череповская, ориентация на адресата учебного пособия будет способствовать созданию благоприятного

психологического климата и снятию психологических барьеров, препятствующих общению на иностранном языке, что оказывает положительное влияние на интерактивные свойства учебного пособия.

В методике преподавания иностранных языков к объективным условиям протекания учебного процесса относятся цели обучения, профиль учебного заведения или профессиональные интересы обучаемых, сроки и этап обучения. Субъективными условиями считаются возраст учащихся, их языковая подготовка, общий культурный уровень, личностные особенности<sup>4</sup>.

Для учета объективных и субъективных условий в учебных пособиях интерактивного типа Р. М. Теремова предлагает сделать героев учебника представителями разных лингвокультурных общностей, наделить их соответствующими чертами характера и определить нормы их поведения в самых различных ситуациях. При таком способе обеспечения объективных и субъективных условий преподаватель сможет «построить действующую систему воздействия на обучаемых, свой диалог с ним», а студенты в процессе обучения «ощутят себя героями учебника»<sup>5</sup>.

И. Б. Череповская считает, что соблюдение объективных и субъективных условий предполагает ориентацию учебного пособия на определенный контингент учащихся путем построения национально-ориентированного учебного пособия интерактивного типа по итогам многоаспектного анкетирования и с учетом этнокультурного стиля учебной деятельности, под которым понимается «устойчивый паттерн культурно-психологических проявлений этнотипа учащихся (этногруппы), обнаруживающийся в условиях овладения этим этнотипом иностранными языками»<sup>6</sup>. Универсализация технологии обучения без учета национальной / региональной специфики, по мнению исследователя, зачастую приводит к неэффективности учебного процесса, в то время как гармонизация методического аппарата обучения и методико-педагогических ожиданий учащихся (формирующиеся в процессе обучения на родине) как один из способов снятия стрессообразующих факторов отвечает принципам личностно-ориентированного подхода к преподаванию неродного языка<sup>7</sup>.

Положения Р. М. Теремовой и И. Б. Череповской можно расценивать как частные варианты учета объективных и субъективных условий интерактивности учебных пособий, которые, без сомнения, должны привести к более высоким результатам, однако требуют глубоких и длительных дополнительных экспериментов.

Воздействие учебника на учащегося, в первую очередь «заключается в создании внутренней и внешней мотивации и готовности к общению на изучаемом языке, познавательного интереса по отношению к языку, культуре, современной страны изучаемого языка, стимулировании применения иноязычных знаний, умений и навыков»<sup>8</sup>. Поэтому представ-

ляется, что общим решением соблюдения вышеназванных условий будет ориентация учебных пособий на общий для большинства учащихся тип учебной мотивации, учет интересов учащихся и их потребностей в изучении иностранного языка.

Мотивация, понимаемая в педагогике как система целей, потребностей и мотивов, побуждающих учащихся овладевать знаниями, зависит от ценностей, усвоенных личностью<sup>9</sup>. При обучении иностранному языку наличие высокой и позитивной мотивации «может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточности у учащихся требуемых знаний, умений и навыков», в то время как никакой высокий уровень способностей не может компенсировать низкую учебную мотивацию или её отсутствие»<sup>10</sup>. Более того, в работах российских психологов и лингвистов отмечается, что «сильные» и «слабые» студенты существенно отличаются друг от друга не по уровню интеллекта, а именно по мотивации учебной деятельности<sup>11</sup>. При овладении иностранным языком, как считает А. А. Бердичевский, мотивация — это ценностная ориентация личности по отношению к изучаемому языку, а также к стране и культуре изучаемого языка<sup>12</sup>, следовательно, общий тип учебной мотивации изучения иностранного языка связан с получением культурологических и лингвострановедческих знаний о стране изучаемого языка и его носителях.

При невысоком уровне мотивации компенсаторным фактором может выступать интерес, который вызван прежде всего эмоциональной привлекательностью изучаемого материала. В свою очередь интерес, как известно, «охватывает все психические процессы — восприятия, памяти, мышления» и, если направлять их «по определённому руслу, интерес вместе с тем и активизирует деятельность личности»<sup>13</sup>. Таким образом, установка на эмоциональное восприятие изучаемого материала позволяет существенно активизировать процесс усвоения знаний, совершенствования навыков и умений.

Если считать уровень знаний о стране изучаемого языка показателем интереса к ней и собственно к языку, то расширение и актуализация лингвострановедческих знаний в учебном пособии предполагает учет как мотивационных характеристик, так и субъективных условий обеспечения интерактивности пособия<sup>14</sup>.

Учет интересов учащихся с целью стимулирования их коммуникативной и интеллектуальной активности также может быть осуществлен реализацией в учебных пособиях принципа выбора: «учебник нового поколения не представляет собой жестко ограниченную модель, а дает учащимся возможность самореализации как субъекта обучения»<sup>15</sup>. Выбор, будучи атрибутом лично-мотивированного общения, способствует проявлению личностных качеств индивида в процессе коммуникации и отражает его содержательные, мотивационные, эмотивные, когнитив-

ные предпочтения учащегося. Поэтому учебное пособие интерактивного типа, реализующее принцип лабильности, должно строиться «на основе гибкой сюжетной линии», что дает возможность пропускать отдельные разделы, «исходя из потребностей, интересов учащихся, сроков и времени обучения», позволяя при этом учащемуся «лично проявиться в общении»<sup>16</sup>.

Принцип лабильности, повышающий интерактивные свойства печатного учебного пособия, может быть реализован благодаря изменению традиционных методов организации и оформления учебных изданий. При курсовом обучении РКИ может быть изменение традиционных материальных носителей учебной книги: использование пособий открытого типа, выходящее за рамки отдельной книги и, например, как предлагает И. Б. Череповская, состоящее из набора брошюр — тематических уроков-блоков, отобранных по результатам анкетирования, или возможность автономного использования текстового материала учебных пособий<sup>17</sup>, или возможность осуществить в пособии самодостаточность тем, которые могут быть рассмотрены самостоятельно<sup>18</sup> как представляющие наибольший интерес для учащихся или, наоборот, являющиеся для иностранцев наиболее дискомфортными при общении с носителями русского языка.

Согласно точке зрения И. Л. Бим, понятие содержание учебника включает в себя предметный аспект (языковой и речевой материала) и процессуальный аспект (разветвленная программа действий учителя и учащегося, которая реализуется с помощью упражнений)<sup>19</sup>. Помимо указанных аспектов, составляющих вербальную систему учебных пособий, в любом пособии содержится разветвленная система иконических (визуальных) средств и параграфемных (полиграфических) средств, являющихся невербальными средствами пособий. В учебных пособиях интерактивного типа как вербальные, так и невербальные средства должны отвечать целям стимулирования, активизации и поддержки естественно-мотивированного коммуникативного взаимодействия в учебном процессе и, соответственно, должны способствовать успешной реализации интерактивности.

Таким образом, при разработке интерактивных учебных пособий по русскому языку как иностранному необходимо учитывать

- фактор адресата (индивидуально-психологические особенности учащихся);
- связь общения с различными формами деятельности;
- ситуативность;
- содержательность и информативность текстов;
- принцип лабильности;
- интерактивную форму заданий.

Учет этих факторов позволит обеспечивать постоянную включенность учащихся в познавательную и коммуникативную деятельность в процессе овладения неродным языком.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Череповская И. Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ: Продвинутый этап обучения: дис. ... канд. пед. наук / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. М., 2005. С. 20.

<sup>2</sup> Теремова Р. М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе // Мир русского слова. 2013. № 2. С. 97.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Методика / под ред. А. А. Леонтьева, Т. А. Королевой. 3-е изд, испр. М.: Русский язык, 1982. С. 17. (Зарубежному преподавателю русского языка).

<sup>5</sup> Теремова Р. М. Указ. соч. С. 97.

<sup>6</sup> Бобрышева И. В. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая). М.: Спутник, 2001. С. 34.

<sup>7</sup> Череповская И. Б. Указ. соч. С. 30–31.

<sup>8</sup> Там же. С. 22.

<sup>9</sup> Дэвидсон Д., Митрофанова О. Функционирование русского языка: методический аспект: пленарный доклад. // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. М.: Русский язык, 1990. 27 с.

<sup>10</sup> Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер Ком, 1999. С. 57.

<sup>11</sup> Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / под ред. А. А. Леонтьева [и др.]. М.: Смысл, 2003. 439 с.; Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова. М.: Просвещение, 1966. С. 5-25; Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 2-е изд. М.: Просвещение, 1985. 160 с. и др.

<sup>12</sup> Бердичевский А. Л. Межкультурное обучение как модель современного урока иностранного языка в Европе // Коммуникативная методика. 2003. № 1. С. 41.

<sup>13</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во Питер Ком, 1999. С. 113.

<sup>14</sup> Череповская И. Б. Указ. соч. С. 37.

<sup>15</sup> Колосницына Г. В. Учебный комплекс «Ритмы России» (язык и культура: ритмодинамическая технология обучения) // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999. С. 250.

<sup>16</sup> Череповская И. Б. Указ. соч. С. 44.

<sup>17</sup> Шабалина Л. Н., Смирнова М. Н., Казанская О. Н. и др. Прогулки по Москве: московские бульвары. М.: Флинта, 2013. С. 185.

<sup>18</sup> Теремова Р. М. Указ. соч. С. 97.

<sup>19</sup> Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. С. 15.

Vasilieva A.V., Fedotova N.L.

St. Petersburg State University, Russia

## CHARACTERISTICS OF INTERACTIVE COURSE BOOKS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes the main characteristics of interactive course books designed for teaching Russian as a foreign language. In the creation of such manuals, special attention should be paid to the selection of content, the development of interactive tasks and the form of a course book. In this case, interactivity will help to identify hidden reserves of intellectual and emotional sphere of students they may use these reserves for effective foreign language acquisition.

*Keywords:* interactivity; interactive course books; Russian as a foreign language; the content and form of the course book.



**Вознесенская Ирина Михайловна,  
Гончар Ирина Александровна,  
Колесова Дарья Владимировна,  
Попова Татьяна Игоревна,  
Рогова Кира Анатольевна,  
Хорохордина Ольга Витальевна**

*Санкт-Петербургский  
государственный университет, Россия*

t.popova@spbu.ru, i.voznesenskaya@spbu.ru, i.gonchar@spbu.ru,  
d.kolesova@spbu.ru, k.rogoва@spbu.ru, o.horohordina@spbu.ru

## **РАМКИ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ТРКИ-2**

В статье представлен объем дискурсивной компетенции иностранца, владеющего русским языком на уровне В2. В объем дискурсивной компетенции входит умение порождать и понимать тексты в следующих сферах человеческой жизни: частная / личная жизнь; учебная деятельность; профессиональная деятельность; человек и государство; человек и общество; человек и его духовное развитие; природа и человек. Каждая сфера представлена набором устных и письменных типовых текстов.

*Ключевые слова:* В2; дискурсивная компетенция; речевые жанры.

В рамках работы над проектом «Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2)» коллективом авторов Санкт-Петербургского государственного университета была создана модель речевого поведения иностранца, владеющего РКИ в объеме В2. Необходимость создания такой модели связана с тем, что существующий Типовой тест и Стандарт владения РКИ (ТРКИ-2) отражают методическое видение проблемы середины 90-х годов XX века и требуют дополнения и модернизации в соответствии с изменившейся моделью речевого поведения современного человека и достижениями в области преподавания иностранных языков. При создании лингводидактического описания компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2) учитывался опыт функционирования системы ТРКИ в течение 20 лет<sup>1</sup>; опыт внедрения ЕГЭ в систему школьного образования; программы<sup>2</sup>, учебники и учебные пособия по РКИ<sup>3</sup>, созданные за последние два десятилетия; опыт создания дистанционных курсов обучения по РКИ<sup>4</sup>, теоретические работы в области жанроведения и дискурсивного анализа текста<sup>5</sup>.

Описание дискурсивной компетенции иностранца, владеющего русским языком на уровне В2/ТРКИ-2, потребовало специальной работы по систематизации актуальных для этого уровня ситуаций общения, включающих тему, сферу общения, социальную и коммуникативную

Работа выполнена при финансовой поддержке фонда «Русский мир»,  
проект № 16511Гр/П -244-17

роли, мотивы и цели общения, а также стратегии и тактики речевого поведения. При описании объема дискурсивной компетенции иностранца на уровне В2 мы исходили из следующих основных параметров, по которым различаются конкретные тексты: противопоставление устного дискурса письменному, диалогического режима речи — нарративному; принадлежность к функциональному стилю; соотнесенность с речевыми жанрами, выделяемыми по типовым коммуникативным целям; тип изложения, функционально-смысловые типы речи: повествование, описание, объяснение, аргументация, инструкция.

Модель речевого поведения иностранца, владеющего РКИ на уровне В2, представлена в 7 предметно-тематических областях: 1. Человек и его частная/личная жизнь; 2. Человек и его учебная деятельность; 3. Человек и его профессиональная деятельность; 4. Человек и государство; 5. Человек и общество; 6. Человек и его духовное развитие; 7. Природа и человек. Каждая из этих предметно-тематических областей описана в трех сферах общения: социокультурной, официально-деловой и социально-бытовой. В свою очередь каждая сфера общения в определенной предметно-тематической области представлена *набором речевых жанров*, а также характеристикой типовых текстов, репрезентирующих наиболее актуальные для данной сферы модели порождения и восприятия текста. Таким образом, прослеживается следующая цепочка: предметно-тематическая область — ее реализация в трех сферах общения: (социокультурной, официально-деловой и социально-бытовой) — набор речевых жанров для каждой сферы общения — характеристика типовых текстов.

В качестве единицы описания дискурсивной компетенции был выбран речевой жанр, понимаемый как «вербально-знаковое оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей»<sup>6</sup>. Речевой жанр закреплен за определенной типовой ситуацией общения, в рамках которой формируется *модель, конструкт речевого поведения, представляющий определенный структурно-содержательный тип текста. Регулярность, воспроизводимость, конвенциональность* речевого жанра является предпосылкой его освоения, ведет к формированию обобщенных образов разных типов текста, определяет «горизонт ожидания для слушающих и модель построения для говорящих»<sup>7</sup> (или же для читающих и пишущих), развивая тем самым соответствующие коммуникативные компетенции учащихся. При типизации диалогических речевых жанров использовался интенциональный принцип: *информативный диалог; прескриптивный диалог; обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины; диалог, имеющий целью установление или регулирование межличностных отношений; праздноречевые жанры*<sup>8</sup>. Типизация монологических речевых жанров основывалась на типе доминирующей референции: *нарративные тексты (описания*

*и повествования) и ментативные тексты (инструкции, объяснения и аргументация).*

В результате исследования для каждой из заявленных предметных областей были отобраны тексты тех речевых жанров, которые обеспечивают удовлетворение коммуникативных потребностей человека, владеющего русским языком на уровне В2. Следующие наиболее значимые из них для уровня В2 были проанализированы как типовые модели.

**1. «Человек и его частная/личная жизнь».** 1А. Диалогические тексты, представляющие ситуации семейного и дружеского общения: информативный и праздноречевой диалог; диалог-регулирование межличностных отношений (конфликтный диалог, ссора); застольная беседа в гостях (полилог). 1Б. Монологические тексты: нарративы, описывающие события частной жизни и отношения между людьми (дневник; запись в блоге/ зарисовка; частное /личное письмо); ментативы, анализирующие проблемы частной жизни человека (публичный диалог/полилог со специалистом о каком-л. явлении частной жизни человека).

**2. «Человек и его учебная деятельность».** 2А. Диалогические тексты: диалог-расспрос (бытовой разговор) и информативный диалог (студенческий форум). 2Б. Монологические тексты: ментативы (лекция, объявление в социальных сетях и поздравление); нарратив (рассказ о событии в социальных сетях).

**3. «Человек и его профессиональная деятельность».** 3А. Диалогические тексты: информативный (интервью с профессионалом) и прескриптивный диалог (совет коллег в личной коммуникации). 3Б. Монологические тексты: нарратив (заявление) и ментатив (рекомендательное письмо, личное письмо)

**4. «Человек и государство».** 4А. Диалогические тексты: информативный диалог-расспрос (интервью с политиком); полилог-обмен-мнениями (ТВ-ток-шоу, предвыборные дебаты). 4Б. Монологические тексты: ментативы, регламентирующие поведение в стране пребывания (Правила пребывания иностранных граждан на территории РФ); тексты, объясняющие правила и законы (консультация у юриста); тексты, описывающие политическую программу; тексты, объясняющие позицию политика; тексты, комментирующими и оценивающими политическое событие.

**5. «Человек и общество».** 5А. Диалогические тексты: полисубъектные полиинтенциональные (информативный, регулятивный, обмен мнениями, прескриптивный) диалоги в Группках в социальных сетях); информативный диалог в экстремальной ситуации (напр., волонтеры при поиске пропавшего человека). 5Б. Монологические тексты: монолог информационно-инструктивного характера (представление волонтерской организации и инструкция по вступлению в нее); агитационный монолог-инструктив; монолог-нарратив (стандартизированный отчет

о проделанной работе; рассказ-репортаж с места волонтерской акции); монолог-ментатив (рассуждение / объяснение какого-л. социального явления, например, бездомности); монолог-информатив / прескриптив (заявление в прокуратуру, шаблонный текст).

6. «Человек и его духовное развитие». 6А. Диалогические тексты: информативный диалог, описывающий жизнь и результаты деятельности / достижений учёных (интервью); информативный диалог с деятелями театра/кино (интервью); диалог-обмен мнениями (интервью о литературе, её роли в развитии духовной жизни личности). 6Б. Монологические тексты: ментативы, представляющие ситуации официального общения, связанные с представлением положений закона и его обсуждения; ментативы, анализирующие проблемы жизни человека творческих видов деятельности; нарративы о людях искусства; ментативы о назначении и возможностях религии в духовной жизни людей.

7. «Природа и человек». 7А. Диалогические тексты: эмоциональный диалог — обыденный репортаж-аффектив во время природного катаклизма; артистический бытовой диалог о забавных случаях из жизни животных. 7Б. Монологические тексты: нарратив (репортаж с рекламной составляющей об экотуризме); ментативы (оповещение населения о приближении природного катаклизма; заявление в администрацию населённого пункта о предоставлении материальной и финансовой помощи в связи с негативными последствиями воздействия природного катаклизма; благодарность на сайте госструктуры (МЧС РФ) в интернете; научно-публицистическая статья о проблеме окружающей среды; научно-популярный очерк о сущности и / или разновидностях явления природы; художественная миниатюра о мировосприятии животного и человека.

Каждый типовой текст рассматривается с точки зрения информационной структуры, реализующейся в типовых композиционных блоках, а также описываются их семантические, композиционные, лексико-грамматические, прагматические, стилистические характеристики. В основу описания типового текста положено представление различных функционально-смысловых типов речи с учётом видов речевой деятельности.

Представим характеристику типового текста, регламентирующего поведение в стране пребывания, из предметно-тематической области «Человек и государство».

*Информационная структура текста.* Текст Правил имеет четкую композицию: заголовок, ссылка на документ, определяющий права и обязанности иностранных граждан на территории Российской Федерации; правила поведения на территории РФ; предупреждение об ответственности за соблюдение этих правил; обязательства по принятию этих правил; подпись, дата.

*Характеристика текста.* Текст Правил относится к предписывающим, в основе лежит текст-инструкция. Адресат — иностранный гражданин. Основная модальность текста — модальность долженствования, выраженная эксплицитно (*В случае утраты документов (национального паспорта, визы, миграционной карты), иностранный гражданин обязан незамедлительно обратиться в Стол находок ГУ МВД по Санкт-Петербургу и Ленинградской области по адресу: ул. Захарьевская дом 10*)<sup>9</sup>. Для текста характерны следующие грамматические конструкции: временные конструкции, обозначающие границы выполнения предписанных действий (*не менее чем за 1 месяц (20 рабочих дней) до истечения срока пребывания в РФ; за 6 месяцев до истечения срока действия национального паспорта*); указание на условия, в которых необходимо предпринять определенные действия (*В случае утраты документов; При выезде в другие города РФ*); указание цели предписанных действий (*для оформления постановки на миграционный учет*).

Предпринятое авторами исследование актуальных дискурсивных практик учитывает главное требование к уровню дискурсивной компетенции иностранцев на уровне В2, а именно владение официальным и неофициальным регистрами общения, освоение стилевой дифференциации языка. На данном этапе востребованы умения не только распознавания, но и использования в определенных ситуациях языковых средств разной стилевой принадлежности. Если на В1 требования к владению русской речью ограничены нейтральным регистром, то на В2 актуальным является выбор адекватного ситуации общения речевого жанра с соответствующим набором стилистически маркированных единиц, выступающих языковыми сигналами социальных отношений.

Выявленные и описанные жанрообразующие признаки типовых текстов, а также их существенные семантические, композиционные, лексико-грамматические, прагматические, стилистические характеристики позволили очертить и специфицировать единицы обучения на данном уровне владения языком, выделить соответствующие компетенции как объекты контроля и тестирования.

Представленный материал дает возможность комплексно описать актуальный лингводидактический материал, составляющий основу обучения русскому языку инофонов на уровне В2.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Клубукова Л. П., Степаненко В. А. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному: история создания и современное состояние // Журнал Российского тестового консорциума Русский тест: теория и практика. 2014. № 1. С. 6–12.

<sup>2</sup> Программа по русскому языку как иностранному. Уровни А1–С2. Основной курс. Фонетика. Лексика. Грамматика. Аудирование. Чтение. Говорение. Письмо / О. И. Глазунова, Д. В. Колесова, Т. И. Попова. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 216 с.

<sup>3</sup> Русское поле: Учебный комплекс по РКИ. II сертификационный уровень. Общее владение / И. М. Вознесенская, И. М. Гончар, Т. И. Попова и др. СПб.: МИРС, 2008. 215 с.

<sup>4</sup> Русский как иностранный. B1+, B2 [Электронный ресурс] / Т. И. Попова, К. А. Рогова, И. А. Гончар и др. URL: <https://www.coursera.org/specializations/russian-as-a-foreign-language> (дата обращения 01.12.2018)

<sup>5</sup> Функционально-смысловые единицы речи: типология, исходные модели и принципы развертывания / под общ. ред. К. А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2017. 320 с.

<sup>6</sup> *Седов К. Ф.* Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. С. 8.

<sup>7</sup> *Гайда Ст.* Проблемы жанра // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая организация. Пермь: Изд-во ПГУ, 1986. С. 24.

<sup>8</sup> *Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 649–653. [электронный ресурс]. URL: [http://students.spbu.ru/files/pamyatka\\_in\\_stud.pdf](http://students.spbu.ru/files/pamyatka_in_stud.pdf) (дата обращения 01.12.2018)

**Voznesenskaya I. M., Gonchar I. A., Horohordina O. V.,  
Kolesova D. V., Popova T. I., Rogova K. A.**

*St. Petersburg State University, Russia*

#### **THE SCOPE OF DISCOURSE COMPETENCE: B2**

The authors present the scope of discursive competence of a foreigner able to speak Russian at level B2. The scope of discursive competence includes the ability to generate and understand texts in the following spheres of human life: private / personal life, educational activity, professional activity, civil activity, social activity, man and nature. Each area is represented by a set of oral and written model texts.

*Keywords:* level B2; discourse competence; speech genres.

## ОПЫТ АПРОБАЦИИ МАТЕРИАЛОВ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье представлен опыт апробации материалов рабочей тетради по фонетике РКИ для организации самостоятельной работы американских студентов, обучающихся на факультете свободных искусств и наук СПбГУ. Описан аудиторский эксперимент по восприятию носителями русского языка текста, прочитанного студентами дважды — до и после прохождения ими фонетического курса.

*Ключевые слова:* РКИ; фонетические навыки; произношение; фонетическая интерференция.

Опыт работы в американской аудитории над фонетическим аспектом обучения русскому языку привел к необходимости организации самостоятельной работы студентов и созданию материалов, которые бы способствовали закреплению, углублению и систематизации знаний, полученных на занятиях, дополняя основной курс. Такая необходимость возникла в силу межкультурных различий, образовательных традиций двух стран — Америки и России, а также особенностей формы краткосрочного обучения американских студентов-бакалавров (1-й семестр) на факультете свободных искусств и наук Санкт-Петербургского государственного университета<sup>1</sup>.

С этой целью было решено разработать рабочую тетрадь для ведения внеаудиторной лабораторной работы, задания которой студенты еженедельно, после каждого занятия по практической фонетике, выполняют в течение семестра. Известно, что лабораторные работы относятся к числу активных форм обучения. Ценность их в том, что в процессе работы над заданиями обучающиеся самостоятельно переосмысливают теоретические положения курса и применяют их на практике. Студенты учатся сопоставлять, обобщать новые языковые факты, развивают навыки восприятия и понимания речи на слух, овладевают навыками фонетического анализа. Современные технические средства позволяют обходиться без работы в лингафонном кабинете, что в каком-то смысле облегчает задачу преподавателя, так как сама лабораторная работа и контроль за ее выполнением могут вестись дистанционно, например, через образовательные платформы (Moodle, Blackboard).

Материалы рабочей тетради прошли апробацию в практике обучения американских студентов среднего и продвинутого уровня владения языком, в процессе которой корректировались и дополнялись. Пособие строится по принципу «от простого к сложному»: от закрепления и авто-



матизации навыков в области сегментной фонетики до работы над просодическими явлениями в языке — и направлено на формирование у обучающихся комплексного подхода к анализу звуковой организации текста.

Первое задание рабочей тетради слушатели получают уже на двухнедельном интенсиве, предвосхищающем начало основного курса. Студентам предлагается выбрать текст на русском языке объемом около 150 слов для последующей работы над анализом его звукового оформления, который проводится в течение всего практического курса и результаты которого студенты демонстрируют при прохождении промежуточной и итоговой аттестаций. Выбор не ограничивается ни стилевым, ни жанровым своеобразием текста, ни его тематикой. Однако важным критерием при отборе материала является наличие аудио- или видеосопровождения текста. Для поиска мультимедийного материала студентам рекомендуется воспользоваться Интернет-ресурсами или обратиться за помощью к тьютерам. Кроме того, выбранный отрывок не должен вызывать трудности при его восприятии, а незнакомая лексика, встречающаяся в тексте, не должна превышать 10%.

Как правило, студенты выбирают отрывки из художественных произведений русской классической и современной литературы, реже — из переводной литературы, фрагменты публичных выступлений политиков, открытых лекций, газетных или журнальных статей, новостных передач, научных изданий. Круг предпочтений велик и разнообразен и по большей части определяется академическими интересами слушателей, поскольку параллельно с изучением русского языка на факультете свободных искусств и наук американцы, сами формируя свой персональный образовательный маршрут, посещают выбранные лекционные курсы, участвуют в работе семинарских занятий дисциплин различных областей знания, наравне с российскими студентами готовят презентации и доклады, защищают их на русском языке. В таком подходе прослеживается междисциплинарный подход в обучении РКИ на факультете свободных искусств и наук, а также соблюдение основополагающих принципов либерального образования — принципа индивидуальной свободы и индивидуальной ответственности студента — не только в выборе учебных дисциплин, но и в выборе материалов курса, представляющих актуальность для современных студентов.

Дальнейшая работа предполагает обращение к мультимедийным ресурсам. Студенты слушают звучащий текст, выполняют задания на постановку ударения, определяют границы фонетических слов, готовятся к воспроизведению текста и записи его на цифровой носитель — обычный диктофон или на встроенное в смартфон приложение. После записи чтения аудиофайл отправляется на прослушивание преподавателю.

Такое чтение носит диагностический характер. Аудиозаписи позволяют оценить степень фонетической подготовки студентов, выявить

их индивидуальные особенности, наметить объем будущей коррекционной работы, выработать стратегию и тактику обучения.

Последующие задания пособия направлены на закрепление пройденных на занятиях тем по формированию перцептивно-артикуляционной базы русского языка и развитию навыков, обеспечивающих слитность и плавность речи, адекватного интонационного оформления звучащего текста.

Среди видов работ, представленных в рабочей тетради, можно выделить следующие: наблюдение за видимыми моментами артикуляции, «чтение по губам», в чем немаловажную роль играют записи собственной артикуляции на видео с последующей их оценкой и анализом (например, при автоматизации произношения огубленных гласных, согласных, подвергшихся лабиализации, ср.: [стра-на́] и [с̣°т̣°р̣°у̣°-на́]), составление усилиями самих студентов слоговых мини-диктантов на дифференциацию твердых и мягких согласных, деление на слоги фонетических слов, распределение их по акцентно-ритмическим моделям, транскрибирование отдельных фонетических сегментов, запись аудио скандированного чтения словоформ в получившихся группах, постановка интонационной разметки при синтагматическом членении текста с опорой на звучащий текст и без, «тататирование» отдельных синтагм и целых фраз с различным мелодическим рисунком, запись на диктофон и последующая сверка мелодии с оригиналом, обнаружение модальных реализаций интонационных конструкций в звучащем тексте, особой мимики и жестов, сопровождающих эмоционально-экспрессивные высказывания, отступления от орфоэпических норм, если таковые имеются в исследуемом материале, и их интерпретация.

Большая часть заданий рабочей тетради по фонетическому анализу текста подкрепляется аудиозаписями студентов. Так каждый студент проводит индивидуальную работу над своим произношением. Сами задания даются студентам разного уровня дифференцированно: задания для продвинутого уровня не могут быть предложены студентам среднего уровня владения языком.

Задача заключительного этапа — демонстрация студентами фонетических навыков, приобретенных в ходе обучения. Студенты должны максимально правильно и выразительно воспроизвести текст, раскрывая свой творческий потенциал, приблизить свое чтение к чтению носителей языка. Понятно, что за такой короткий период обучения (занятия проходят 1 раз в неделю) задача эта может быть решена только с известной долей аппроксимации.

Для анализа эффективности работы по материалам разработанного пособия был проведен эксперимент по оценке носителями русского языка интерферированной речи в двух вариантах прочтения одного и того же текста — до прохождения студентами основного курса русского язы-

ка (Текст 1) и после его прохождения (Текст 2). Цель эксперимента — установить, воспринимается ли носителями русского языка разница между двумя вариантами прочтения одного и того же текста американскими студентами.

Для проведения эксперимента в программе Praat<sup>2</sup> был создан аудио-файл длительностью 44 мин., состоящий из 20 склеенных фрагментов записей 10 дикторов. Фрагменты записи Текста 1 и Текста 2 каждого диктора были расположены в случайном порядке.

Полная запись была предъявлена для прослушивания 10 носителям русского языка — мужчинам и женщинам разного возраста, имеющим высшее филологическое и нефилологическое образование. Перед аудиторами стояла задача — оценить качество чтения первого и второго текстов каждого диктора по пятибалльной шкале — от 1 до 5 баллов.

Результаты опроса были проанализированы и обобщены. В таблице приводится средний балл, рассчитанный по оценкам, данным носителями русского языка чтению текстов американскими студентами.

**Таблица.** Оценка чтения Текста 1 и Текста 2 носителями языка (средний балл)

Дикторы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Уровень владения русским языком	продвину- тый	средне- продвинутый					средний			
Текст 1	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3
Текст 2	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4

Как видно из таблицы, положительная динамика прослеживается у всех дикторов, независимо от их изначальных показателей и степени владения русским языком. Разница в баллах у большинства дикторов составляет 1 балл. У двух дикторов прогресс оценивался в 2 балла (Диктор 1 и Диктор 9).

Проведенный эксперимент также подтверждает тот факт, что овладение фонетической компетенцией вызывает особые трудности у студентов, особенно при обучении языку вне языковой среды. Никто из дикторов при прослушивании аудиторами чтения первого текста, записанного по приезду студентов на обучение в Россию, не был оценен на «отлично». В 70% случаев аудиторы поставили оценку «удовлетворительно», в 10% — «неудовлетворительно» и только в 20% случаев чтение воспринималось как хорошее. Даже достижение продвинутого уровня владения языком не является залогом хорошего владения фонетическими средствами, а значит, и залогом достижения успешной коммуникации.

Видится, что разработанный комплекс заданий рабочей тетради можно признать эффективным.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Войтехина О. С.* Корректировочный курс фонетики русского языка в рамках образовательной модели свободных искусств и наук // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. Материалы VII Международной научной конференции «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет» 05–09 мая 2016 г. Варшава. Т. 1. / отв. ред. Л. Шепелевич. Варшава: Instytut Rusycystyki Uniwersytetu Warszawskiego. 2017. С. 332–335; *Войтехина О. С.* О некоторых аспектах преподавания практической фонетики русского языка // Научная перспектива. 2016. № 5 (75). С. 75–76; *Кожевникова Л. П., Некора Н. Е.* Обучение РКИ в рамках модели свободных искусств и наук // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.). В 15 т. Т. 10. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 492–498.

<sup>2</sup> Praat: doing phonetics by computer // <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

**Voitekhhina O. S.**

*St. Petersburg State University, Russia*

### **ASSESSMENT OF WORKBOOK ON THE PRACTICAL PHONETICS OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR AMERICAN STUDENTS**

The article presents the example of workbook on the practical phonetics of the Russian Language for organizing the independent work among American students studying at the Faculty of Liberal Arts and Sciences at St. Petersburg State University. An audit experiment is described on the perception by native speakers of the text that students have read twice — before and after they have completed the phonetic course.

*Keywords:* RSL; phonetic skills; pronunciation; phonetic transfer.

Воропаева Мария Сергеевна

*Сычуаньский университет  
иностранных языков, Китай*

mashavoropaeva@mail.ru

## **ПРОФЕССИОГРАММА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ КАК ОСНОВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭКРАННОЙ КУЛЬТУРЫ**

В данной статье говорится о трансформациях традиционной профессиограммы преподавателя, являющегося носителем русского языка и культуры, работающего в китайском лингвистическом вузе и создающего авторские учебно-образовательные курсы, основывающиеся на активном, интенсивном использовании экранной культуры в рамках хронотопа занятия по РКИ.

*Ключевые слова:* продукты экранной культуры; авторский курс РКИ; профессиограмма преподавателя РКИ; лингвистический вуз; китайская аудитория.

Экранная культура на настоящий момент стала доминирующей в китайском социуме. Китайский индивидуум не мылит жизни без экрана. Китайское сознание практически не мыслит себя вне экрана, вне экранной культуры.

Эксперименты, наблюдения, а также авторские курсы РКИ, ориентированные на различные аудитории, и практика межкультурной коммуникации в рамках преподавания РКИ в Сычуаньском университете иностранных языков в период с 2014 по 2018 годы показывают, что использование экранной культуры помогает китайским студентам расширить собственные представления о мире, образе жизни людей, о русской культуре, найти когнитивные и культурные скрепы в коммуникации между русскими и китайцами, лучше понять своеобразие и уникальность родной китайской культуры. Просветительская функция экранной культуры становится особенно важной, так как происходит значительное повышение уровней эрудиции и мотивации аудитории инфантильно-молодёжного типа, сокращает культурный разрыв между азиатским и русско-европейским пространствами.

Зачастую на практике русская культура через экран транслируется в целях дидактики и информирования. Однако русский язык, и язык «русского» экрана становятся не только фактами культуры. Экранные тексты способны сформировать контентные ориентиры в самостоятельной познавательной деятельности студентов на протяжении всей их дальнейшей жизни. Экран является мощным и эффективным, но неисследованным в достаточной мере средством воздействия на студенческую аудиторию. Язык экрана становится основным средством передачи рече-мыслительного опыта. Экран как артефакт культуры эпохи глобализации, а также язык экрана становятся мощными средствами установления контакта в рамках учебной межкультурной коммуникации.

Экранные тексты как средства обучения доминируют над традиционными текстами, а также являются устойчивым и эффективным речевым стимулом.

Селекцию продуктов экранной культуры и менеджмент образовательного процесса осуществляет преподаватель РКИ, именно поэтому становится актуальным дополнение традиционной «профессиограммы»<sup>1</sup> преподавателя РКИ, осуществляющего деятельность в вышеуказанном китайском хронотопе.

Опытным путём формируются методические принципы и формы учебно-педагогического сотрудничества и коммуникации, нацеленные на взаимодействие с конкретной аудиторией в конкретном учебном хронотопе. Роль запроса аудитории важна. Неудовлетворение спроса приводит к коммуникативным провалам. Наблюдения показывают, что группы студентов, зачисленных в вуз в одном и том же академическом году, имеют совершенно различные запросы, часто значительно различаются по психологическим параметрам; вследствие чего возникает необходимость систематического внесения формо-содержательных изменений в гибкие авторские курсы РКИ, основанные на интенсивном использовании экранной культуры.

В рамках межкультурной коммуникации на занятиях РКИ в профессионально-коммуникативном аспекте выделяется такой компонент профессиограммы, как открытость языкового сознания преподавателя РКИ по отношению к другим языкам и культурам, подразумевающий ориентацию на непринуждённое натуральное общение и отсутствие неестественных запретов на использование английского, китайского и других кроме русского рабочих языков преподавателя и аудитории. Подобная «открытость» согласуется и с последними реформами в образовании, проведёнными в Китае под руководством Си Цзиньпина, и с личным опытом автора статьи в организации межкультурных проектов, в результате которых уровень мотивации аудитории был наиболее стойким и длительным, а результаты студентов наиболее высокими. Атмосфера языкового сотрудничества эффективнее атмосферы языковой конкуренции.

В технологическом аспекте преподаватель должен уметь настроиться на предстоящую работу с экраном и вербально-экранную коммуникацию, а также с помощью психологических манипулятивных стратегий сформировать необходимый настрой на вербально-экранное общение у самой аудитории.

В компьютерно-техническом аспекте возникает необходимость владения преподавателем определёнными профессиональными программами или их аналогами. Например, зарекомендовало себя использование *Vegas Pro 13.0* для монтажа экранных текстов, *Adobe Photoshop CC 2015* и *Adobe Audition CC 2014* для покадровой работы с экранным контентом, *Evernote* для осуществления командной работы преподавателей в режи-

ме онлайн; для осуществления подготовки курсов, а также индивидуальной рефлексии преподавателя в режиме оффлайн; для структурированной и ускоренной работы с информацией (следует акцентировать внимание на том, что направление мышления преподавателя в случае использования приложения задаёт его интерфейс).

Среди факультативных навыков можно назвать пользование платформой *WordPress* с целью создания репутации преподавателя, с целью повышения квалификации преподавателя (процесса, контролируемого самим преподавателем) и социальной сетью *LinkedIn* (к вышеперечисленным целям добавим две возможности использования: учёт и контроль личного развития студентов, а также подспорье в составлении портфолио каждого студента. Всё это позволяет индивидуализировать образовательный процесс в многочисленной китайской аудитории), а также некоторыми доступными преподавателю продуктами мобильного «рынка приложений»: *Sketches* на *iOS* для создания рисунков, актуальных для данных аудитории и учебного хронотопа, *PS Express* для художественной обработки преимущественно фотографий, *Comics* для обработки изображений в жанре комикса, привычного азиатской аудитории вообще, и китайской аудитории в частности, *CeltX* для создания сценариев преподавателем, *ALIVE* для экспресс-монтажа видео, *Keynote* для создания презентаций, которые могут стать рамками для осуществления передачи продуктов экранной культуры через преподавателя студентам.

В аспекте взаимодействия реальности действительной и реальности виртуальной важно отметить следующее. Режиссура курсов в китайской аудитории предполагает сочетание «монтажа аттракционов»<sup>2</sup> и элементов геймификации, поэтому становятся полезными следующие технические навыки: владение китайскими платёжными системами 微信 ('вечат', или 'вейсин'), 支付宝 ('алипей', или 'джифубао'), функционалами пространства-рынка 淘宝 ('таобао') и сервисов доставки еды (饿了么, 美团外卖), активное аттрактивно-эффективное пользование китайскими соцсетями (微信, QQ). Как следствие, у преподавателя формируются минимальные навыки чтения на китайском языке.

Преподавателю также может быть полезно знакомство с продуктами виртуальной реальности, пользователями которой являются студенты. Например, с продуктами сервисов вызова такси (*Didi Taxi*, *Uber*), сервисов для организации путешествий (*CouchSurfing*, *Airbnb*, *Lonely Planet*), с картографическими продуктами (百度地图, *maps.me*), и т. д. Результатами становятся сокращение дистанции «свой — чужой», а также понимание потребностей аудитории и существующего информационного спроса.

В аспекте коммуникации профессиограмма проявляет себя следующим образом. Во избежание коммуникативной неудачи оратору в китайской аудитории необходимо выбирать максимально медленный темп речи.



Осторожность в использовании юмора предполагает приоритет невербальных каналов коммуникации (пантомимики, артистической кинесики, актёрских приёмов) над вербальными, по причине стремления к однозначной считываемости аудиторией первых и стремления к многозначной считываемости аудиторией вторых.

Согласно принципу преподавательской этики, должна выработаться тактичность, согласно которой преподаватель должен избегать когнитивной тоталитарности; то есть он не должен транслировать мыслительные стереотипы, научая индивидуума, как думать необходимо, и не должен подавлять ни процесса мыслительно-речевой активности студентов, ни «неадекватных», «ошибочных» мыслей как компонентов данного процесса. Однако принцип толерантности не следует соблюдать в случаях грубых нарушений духовных и этических законов русской культуры.

Владение техникой речи включает в себя учёт климатических особенностей, а также внимания преподавателя к собственному физическому здоровью. Например, на практике иностранными преподавателями часто используются переносные обогреватель или вентилятор для оптимального управления голосом и телом в экстремально холодную или жаркую погоду соответственно, а также практикуется обильное питьё.

В аспекте владения культурой речи профессиограмма изменяется следующим образом.

Уровень нормативности родного языка преподавателя резко снижается без необходимой тренировки и организации досуга с целью повышения уровня русского языка и эрудиции, в связи с чем преподавателю необходимо постоянно работать над расширением словарного запаса и над выработкой таких профессиональных качеств, как эмоциональная сдержанность, дисциплина, самоцензура, понимаемая как выбор правильных слов в нормативно-языковом и этическом аспектах.

Выразительность речи предполагает её образность, эмоциональную насыщенность, яркость. Наиболее эффективной стратегией является использование китайских прецедентных текстов, например 相声 ('сян-шэнов'), а также фразеологизмов, однозначно считываемых китайцами, в сопоставлении с их русскими аналогами.

Вариативность в экспромте предполагает «чувство другого», то есть мгновенный выбор из множества синонимических историй и стратегий как единиц информации наиболее понятных, эффективных и полезных уму и душе студента.

Создание внешнего образа предполагает умение преподавателя одеваться, привлекать внимание к внешнему виду в соответствии с формой или содержанием экранного продукта.

Профессиональное самосознание преподавателя РКИ предполагает осуществление преподавателем педагогической рефлексии. Препода-

ватель должен стремиться к адекватному, неискажённому пониманию мыслей, чувств и поступков каждого в аудитории; избегать прямых и открытых манипуляций, а также, в идеале, стимулировать субъективно-личностное участие каждого присутствующего в межкультурной коммуникации в рамках занятия РКИ.

Для профилактики психологических заболеваний важной становится выработка самостоятельного умения преподавателя, находящегося в Китае в отрыве от реалий русской жизни, в пространстве *культура внутри, Россия внутри*, регулировать своё психическое и духовное состояние.

Облигаторными компонентами деятельности преподавателя являются умения эффективно обосновывать выбор экранных текстов, при необходимости согласовывать свой выбор с китайским руководством, а также эффективно и эффектно осуществлять презентацию отобранных экранных продуктов.

В наши дни, когда избежать использования экрана в обучении уже невозможно, когда авторитет экрана часто выше авторитета преподавателя, особенно актуальным становится вопрос о преподавательской совести как доминантном компоненте преподавательской этики.

На данный момент не существует единой базы данных продуктов экранной культуры, что связано с материальными (покупательные способности пользователей интернета не являются равными), юридическими (исполнение и реализация закона о защите авторских прав в различных странах не являются одинаковыми), а также этическими (цензура или глобальная доступность как две крайности, даже в одной стране становятся личным, но не государственным выбором) проблемами. Только недавно начали формироваться развивающиеся области науки, такие как «археология медиа», «экранология», «медиа археология экрана», «генеалогия экрана»<sup>3</sup>. Скорость умножаемой множественности продуктов культуры и искусства превосходит скорость обработки информации. Спрос аудитории на использование экранной культуры невероятно высок.

Именно поэтому существует необходимость задать направление поиска экранных продуктов, с помощью которого, преподаватели, независимо от уровня насмотренности и уровня эрудиции в пространстве экранной культуры, опираясь на изложенные принципы использования продуктов экранной культуры, сопровождаемые примерами их употребления, а также на примерные формы использования экранной культуры, смогут конструировать, создавать и организовывать межкультурную коммуникацию на занятиях РКИ, являясь, в то же самое время, её участниками.

Необходимо упомянуть о важности сотрудничества с иностранными коллегами, деятельность которых связана с использованием экрана, с целью поиска новых рабочих форм и систематизации уже известных

эффективных форм применения экранной культуры в рамках межкультурной коммуникации на занятиях РКИ, о важности обмена опытом в вопросах менеджмента базирующейся на интенсивном использовании экранной культуры межкультурной коммуникации в рамках курсов обучения РКИ, и шире — курсов обучения иностранным языкам, в направлении которых, по мнению автора статьи, и движется методика преподавания иностранных языков.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Щукин А. Н.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. М.: Флинта, 2018. 332 с.

<sup>2</sup> *Эйзенштейн С.* Монтаж аттракционов // *Лепт. М.*, 1923. № 3. С. 70–75.

<sup>3</sup> *Monteiro S.* The Screen Media Reader: Culture, Theory, Practice / ed. by S. Monteiro. Bloomsbury Publishing, 2017. 488 p.

**Voropaeva M. S.**

*Sichuan International Studies University, China*

#### PROFESSIOGRAM OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE TEACHER AS THE BASIS OF USAGE OF SCREEN CULTURE

The article describes transformations of traditional profессиogram of RSL (Russian as a second language) teacher, who is agent of Russian language and culture and works in Chinese linguistic university and creates proprietary courses of RSL and training courses, based on the active, intensive usage of screen culture in intercultural communication in the frames of chronotope of RSL class.

*Keywords:* products of screen culture; proprietary course of RSL; profессиogram of RSL Teacher; linguistic university; Chinese audience.

## СУФФИКСАЛЬНАЯ СИНОНИМИЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА БАЗОВОМ УРОВНЕ

Русский язык отличается богатством словообразовательных средств, которые, взаимодействуя друг с другом, вступают в синонимические, антонимические и омонимические отношения, что является показателем динамики функционирования словообразовательных единиц, отражением системности языка. Это взаимодействие во многих случаях может осложняться характером частотности и стилистической дифференциацией аффиксов. Суффиксальные синонимы — разносуффиксные образования, имеющие подобное словообразовательное значения и связанные с одной и той же производящей основой. Владение лексическим словарным минимумом и знание словообразовательной системы в соответствии с требованиями базового уровня позволит студенту освоить образование и употребление прилагательных — словообразовательных синонимов.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; имя прилагательное; суффиксальная синонимия.

Как известно, словообразовательный аспект при изучении русского языка как иностранного играет важную роль, т. к. способствует не только расширению активного и пассивного словарного запаса, но и пониманию логики многих грамматических процессов. Словообразовательная система русского языка характеризуется множественностью деривационных средств, которые, взаимодействуя друг с другом, нередко вступают в синонимические, антонимические и омонимические отношения, что, с одной стороны, свидетельствует о динамике в функционировании словообразовательных единиц, с другой — способствует развитию словообразовательной системы. Такое взаимодействие довольно часто отражается на частотности употребления и семантической и стилистической дифференциации аффиксов, что приводит к дополнительным трудностям при изучении русского языка иностранными учащимися.

Возникновение суффиксальной синонимии обусловлено высокой интенсивностью словообразовательных процессов и наличием тождественных по словообразовательной функции и значению суффиксов. Под «суффиксальными синонимами» мы понимаем «разносуффиксные образования, имеющие подобное словообразовательное значения и связанные с одной и той же производящей основой»<sup>1</sup>.

Согласно требованиям государственных стандартов по русскому языку как иностранному достижение базового уровня владения русским языком позволяет иностранцу удовлетворять самые необходимые

(базовые) коммуникативные потребности при общении с носителями языка в ограниченном числе предсказуемых ситуаций. Ситуации общения, изучаемые на данном уровне, как правило, касаются бытовой, социально-культурной и учебной сферы. В этом случае набор языковых и лексических средств достаточно ограничен.

На базовом уровне студент должен обладать знаниями по следующим областям русского словообразования: «1) понятие об основе слова; основа слова и окончание; корень, префикс, суффикс в рамках ограниченного числа словообразовательных моделей; 2) образование существительных со следующими словообразовательными значениями: лицо по национальности с суффиксами *-ец-, -анин-*; лицо женского пола с суффиксами *-к(а), -иц(а), -ниц(а)*; лицо по профессии с суффиксами *-ист-, -тель-*; действие с суффиксами *-ениц-* и др.; а также образование существительных с суффиксами: *-чик-, -чиц(а), -щик-, -щиц(а); -ци(я)* и некоторых сложных слов; 3) образование прилагательных при помощи суффиксов: *-н(ый)* со словообразовательным значением «название качества предмета, его признака и др.»; *-ск-, -ическ(ий)* со словообразовательным значением «указание на принадлежность предметов, качество, отношение»; и образование некоторых сложных прилагательных; 4) образование наречий при помощи суффикса *-о-*, мотивированных качественными прилагательными, и конфикса *по... -ски*; 5) образование глаголов движения со следующими приставками и словообразовательными значениями: *по-* «начало движения»; *при-* «достижение конечной цели движения»; *у-* «удаление из определенных мест»; *в(о)-, в-* «движение внутрь»; *вы-* «движение изнутри»; *под-* «приближение к определенному объекту»; *от-* «удаление на некоторое расстояние» (отойти, отъехать); *пере-* «движение с одного места на другое»; образование глаголов с суффиксами *-ова-, -ева-*; *-ыва-, -ива-, -ва-*; *-ну-* и префиксов *по-, на-, с-*»<sup>2</sup>.

В таком случае имена прилагательные могут быть частью следующих словообразовательных цепей: существительное + прилагательное. Это наиболее продуктивная модель, когда прилагательное образуется на базе существительного, закрывая словообразовательную цепь: *автотбус — автобусный, город — городской*. В других случаях мы наблюдаем более сложные словообразовательные цепи<sup>3</sup>.

Таким образом, суффиксальные синонимические отношения возможны при образовании прилагательных при помощи суффиксов *-ск-* и *-н-*. Однако вследствие высокой продуктивности указанных процессов как обучающий, так и обучаемый испытывают целый ряд серьезных проблем.

Суффикс *-ск-* представлен целым рядом морфов: *-ск-, -еск-, -ическ-, -овск-* и др. Производные прилагательные имеют словообразовательное значение «относящийся к тому или свойственный тому, что названо мотивирующим словом»<sup>4</sup>: *отцовский, преподавательский, морской, универ-*

*ситетский* и т. д. Данный словообразовательный тип отличается высокой продуктивностью. Мотивирующими являются следующие существительные: нарицательные существительные значением лица и неодушевленного предмета, этнические наименования, а также собственные личные имена и фамилии, однословные названия партий, обществ, организаций, учреждений, газет. Суффикс *-н-* также представлен целым рядом морфов с конечной *-н*<sup>5</sup>. Производные прилагательные обозначают признак, относящийся к предмету, явлению, названному мотивирующим словом: *хлебный, водный, лесной, тепличный, инженерный, радостный* и т. д. Мотивирующими являются следующие существительные: нарицательные существительные, преимущественно неодушевленные, называющие как конкретный предмет, так и отвлеченный признак, свойство, действие; значительно реже существительные со значением лица<sup>6</sup>.

В этом случае даже носителю русского языка бывает сложно объяснить, каким образом происходит образование прилагательных с помощью данных суффиксов, т. к. словообразовательное значение производных прилагательных очень схоже. К сожалению, отсутствуют полные справочные теоретические материалы, касающиеся словообразовательного аспекта, для преподавателей русского языка как иностранного. На наш взгляд, в таком случае преподаватель должен указать наиболее типичные связи производящей основы и производных прилагательных с учетом состава лексического минимума базового уровня.

Так, например, при помощи суффикса *-ск-* образуются прилагательные от существительных, обозначающих: страну, город: *Испания — испанский*; науку: *филология — филологический*; название месяцев: *апрель — апрельский*; лицо по действию (с суффиксом *-тель*): *писатель — писательский*.

При помощи суффикса *-н-* образуются прилагательные от существительных обозначающих: время года и суток: *лето — летний, вечер — вечерний*; название стороны света: *восток — восточный*; отдельные растения: *картофель — картофельный, салат — салатный*; печатная продукция: *книга — книжный, словарь — словарный*; транспорт: *автобус — автобусный*. Прилагательные на *-ный*, мотивированные существительными, часто обозначают отношение к деятельности, занятию, статусу, предназначению, обозначенные мотивирующим словом: *инженерный, футбольный*. Прилагательный на *-ский* способны выражать ряд значений — от принадлежности конкретному лицу до свойственности кругу лиц.

Согласно лексическому минимуму на базовом уровне возможно образование следующих суффиксальных синонимов:

- *архитектурный* «соотносимый с существительным *архитектура*, связанный с ним; свойственный *архитектуре*, характерный для неё — *архитекторский* «соотносимый с существительным *архитектор*, связанный с ним; свойствен-

ный архитектору, характерный для него; принадлежащий архитектору»: *архитектурный стиль, архитектурные занятия, архитектурский стол, архитекторский коллектив.*

- *библиотечный* «соотносимый с существительным *библиотека*, связанный с ним; свойственный библиотеке; принадлежащий библиотеке» — *библиотечарский* «соотносимый с существительным *библиотекарь*, связанный с ним; свойственный библиотекарю, характерный для него; принадлежащий библиотекарю»: *библиотечный каталог, библиотечарская книга;*
- *инженерный* «технический связанный с деятельностью *инженера*» — *инженерский* «относящийся к инженеру»: *инженерное дело, инженерский кабинет;*
- *соседний* «расположенный, находящийся рядом, поблизости, по соседству с чем-либо; живущий по соседству с кем-либо» — *соседский* «соотносимый с существительным *сосед*, связанный с ним; свойственный соседу, характерный для него; принадлежащий соседу; живущий по соседству»; *соседняя комната, соседский мальчишка;*
- *человечный* «гуманный, достойный человека; отзывчивый, внимательный к чужой личности» — *человеческий* «соотносимый с существительным *человек*; свойственный человеку»: *человечный поступок, человеческие недостатки.*

Отмечается целая группа прилагательных — суффиксальных синонимов, входящих в словообразовательное гнездо существительных, обозначающих вид спорта:

*баскетбольный* «соотносимый с существительными *баскетбол, баскетболист*, связанный с ними; свойственный баскетболу, баскетболисту, характерный для них; предназначенный для игры баскетбол» — *баскетболистский* «соотносимый с существительным *баскетболист*, связанный с ним»: *баскетбольная площадка, баскетбольный матч, баскетболистский рост.* Подобные семантические отношения характерны также для пар: *волейбольный* — *волейболистский*, *хоккейный* — *хоккеистский*, *футбольный* — *футболистский*, *теннисный* — *теннисистский*, *шахматный* — *шахматистский*. Новый частотный словарь русской лексики показывает, что в указанных парах прилагательное на *-ский* обладают крайне низкой частотностью<sup>7</sup>. Особое место среди прилагательных — суффиксальных синонимов занимает трехчленная группа: *экономный* «бережливо расходующий что-нибудь, соблюдающий экономию; «требующий умеренных затрат, способствующий экономии» — *экономический* «хозяйственный» — *экономичный* «книжный выгодный в хозяйственном отношении, дающий возможность что-нибудь сэкономить»: *экономный хозяин, экономическая политика, экономичная машина.*

Таким образом, необходимость регулярного изучения особенностей русского словообразования не подлежит сомнению. Важно прививать иностранным учащимся понимание логичности и упорядоченности словообразовательной системы русского языка. Явлениями словообразовательной синонимии могут изучаться уже на начальном уровне, что поможет создать прочную базу для последующего обучения на более высоких сертификационных уровнях.



## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Марков В. М.* Явления суффиксальной синонимии в языке судебных актов XV–XVI вв. // Ученые записки Казанского университета. Т. 116. Казань, 1956. С. 299–306.

<sup>2</sup> Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М., 2001. С. 92–109.

<sup>3</sup> *Вотякова И. А., Кастельви Ж.* Словообразовательный аспект при обучении русскому языку как иностранному на элементарном и базовом уровнях // Материалы VII Междунар. науч. конф. «Русский язык и культура в зеркале перевода. Мировое кино: вчера, сегодня, завтра...», Афины, Греция, 28.04–03.05.2017 г. / МГУ им. М. В. Ломоносова. Высшая школа перевода. М.: ФОРУМ, 2017. С. 110–111.

<sup>4</sup> Русская грамматика. В 2 т. М., 1980. URL: <http://rusgram.narod.ru/index1.html> (дата обращения 8.11.2018).

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же.

<sup>7</sup> *Ляшевская О. Н., Шаров С. А.* Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка) [Электронный ресурс] // Словари на основе национального корпуса русского языка. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения 8.11.2018).

**Votyakova I. A.**

*University of Granada, Spain; Udmurt State University, Russia*

## ADJECTIVE SUFFIX SYNONYMY IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE STUDIES AT THE BASIC LEVEL

The author argues that Russian language hosts a richness of word-formation means which while interacting join synonymic, antonymic and homonymic relations. This fact provides a measure of the functioning of word-formation means dynamic and reflects systematic of the language. The interaction can be complicated by frequency character and by stylistic differentiation of affixes. Suffix synonyms are the entities which being created with the different suffixes possesses correlating word-formation meaning and connection to the same stem they are proceeding from. Proficiency in lexical minimum according to the requirements of the basic level will enable a student to master adjective formation skills and acquire the usage of adjective word-formation synonyms.

*Keywords:* Russian as a foreign language; adjective; suffix synonymy.

Вохмина Лилия Леонидовна,  
Куваева Алёна Сергеевна

Государственный институт  
русского языка им. А. С. Пушкина, Россия

lvokhmina@mail.ru; askuvaeva@pushkin.institute

## СОВРЕМЕННОЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ

В статье поднимается проблема использования терминов «методика обучения» и «технология обучения», а также делается попытка классификации технологий обучения и определения их места в общей системе упражнений по обучению устной иноязычной речи.

*Ключевые слова:* методика обучения; технология обучения; программированное обучение; коммуникативная компетенция; русский язык как иностранный.

В настоящее время мы наблюдаем процесс очевидного сближения термина *методика обучения* (в её значении как практической дисциплины<sup>1</sup>) и *технология обучения*. В самом деле, в «Словаре методических терминов» находим, что *методика* как практическая дисциплина — это «совокупность форм, методов и приёмов работы учителя, т. е. «технология» (!) профессионально-преподавательской деятельности преподавателя»<sup>2</sup>; *технология* же представляет собой «совокупность приёмов работы преподавателя и учащихся, обеспечивающая достижение целей обучения языку и овладения языком»<sup>3</sup>. Видим, что методику здесь уже и назвали «технологией», но, в отличие от последней, в определении не дано указания, что методика должна обеспечивать какой-либо результат, тогда как в термин технология результат включён в качестве неотъемлемой части понятия (!), однако, без особых разъяснений, за счёт чего же этот результат достигается. (В самом деле, не за счёт же того, что все ученики вооружены компьютерами и гаджетами, а Интернет доступен круглосуточно!)

Если доверять «Словарю», то в самом термине *технология* его связь с различного рода техническими приспособлениями никак не отмечается, что и приводит к тому, что его стали использовать применительно к описанию последовательности действий уже практически любого педагогического процесса, который авторы позиционируют безусловно эффективным. Т. е., получив своё место и определение в Словаре, термин *технология* на практике может вообще не связываться ни с какими техническими средствами, с погружением в киберинформационное пространство<sup>4</sup>, с чётким алгоритмом действий преподавателя и учеников, т. е. всего того, что должно быть связано с технологией, он используется применительно и к самым простым, если не сказать, элементарным педагогическим задачам. Так, описание частного учительского опыта объяснения грамматики или общей организации урока подаются авторами

не иначе, как технология объяснения грамматического материала<sup>5</sup>, технология общей организации урока иностранного языка<sup>6</sup> и многое под.

Как представляется, термины *методика* и *технология* следует всё-таки развести, закрепив за последним «законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающую значительно более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения»<sup>7</sup>, другими словами, «это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса»<sup>8</sup>. (Заметим по ходу, что термин *технология*, точнее *образовательная технология*, присутствует в «Словаре методических терминов» Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина, но отсутствует в «Кратком словаре IT-терминов для специалистов по языковому образованию» Н. В. Беловой, Е. В. Рублёвой<sup>9</sup>.)

Известно, что первоначально этот термин имел чисто промышленно-производственное значение, откуда и перекочевал в методику обучения ИЯ, но уже значительно изменившись и расширившись в значении при сохранении основного: это ненарушаемая последовательность шагов, операций, приводящая к планируемому результату (ср. *технология* — совокупность операций, осуществляемых определенным способом и в определенной последовательности, из которых складывается процесс обработки материала, изделия: *Технология судостроения. Технология холодной обработки металлов*<sup>10</sup>. Появление этого термина в методике как раз и можно связывать с появлением всё увеличивавшегося и разнообразного рода технических средств и обучающих машин, поначалу весьма примитивных, шире — с внедрением так называемого программированного обучения, получившего популярность в отечественной методике обучения ИЯ в 60–70 гг. прошлого столетия. Именно тогда были предложены интересные разработки, к примеру, киевских методистов обучения ИЯ; программированным обучением<sup>11</sup> занимался и П. Я. Гальперин<sup>12</sup>. Сейчас, бросая взгляд на этот опыт, можно заметить, что, к сожалению, некоторые его весьма продуктивные идеи остались невостребованными в наше время. Это прежде всего относится к тому, что программированное обучение строилось на пошаговой разработке действий учащегося и преподавателя (или заменяющей его машины) от начала тренировки языкового материала до выхода в речь<sup>13</sup> (выделение наше. — Л. В., А. К.).

В отличие от эпохи программированного обучения 1960–70-х гг., в настоящее время, когда появились практически неограниченные технические возможности поиска, хранения, подбора, комбинации информации, контроля и многого другого, столь обогатившего техническую оснащённость учебного процесса, сразу замечаем, что все разнообразие

и богатство технических возможностей пока никак не объединяется в единый комплекс, в систему, ведущую к овладению коммуникативной компетенцией (КК). Большинство публикаций раскрывает возможности тех или иных отдельных технологий, во многих случаях весьма интересных, но вопрос об их систематизации не ставится в принципе.

При знакомстве с многочисленными публикациями по разнообразным технологиям, (скажем, действительно интересных и эффективных в решении частных задач овладения КК) возникает вывод, что использование новых технических возможностей (специально избегаем термина технология) априори считается гарантией успеха обучения, поскольку, как считается, они помогают, «реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей обучающихся, их уровня обученности, склонностей»<sup>14</sup>. При этом, как отмечают наиболее вдумчивые методисты, далеко не всегда приходит понимание, насколько велики «вызовы и новые решения цифрового века», тем более, что «во многом под влиянием цифровой революции трансформируется когнитивный портрет учащегося, а следовательно, должны меняться и педагогические методы»<sup>15</sup>.

Но насколько быстро и глубоко меняются эти методы, понятно ли их место на различных этапах овладения новым языком? Как распределить эти технологии в общем процессе овладения речью, коммуникативной компетенцией от начального ввода языкового материала до его выхода в собственной творческой речи учащихся? Другими словами, как решать те вопросы, которые ставились перед «старым» программным обучением, но уже на новом уровне технического и технологического обеспечения современного учебного процесса и нового «когнитивного портрета ученика»?

Сейчас, рассматривая множество всё более расширяющихся предлагаемых технологий, по существу видим лишь перечисления и описания этих технологий и при этом прежде всего ощущаем, насколько разными могут быть основания, по которым они выделяются: центрированное на ученике обучение, языковой портфель, тандем-технология, кейс-технологии, перевёрнутый класс...; во многих случаях отсутствуют чёткие границы, разделяющие одну технологию от другой. В самом деле, в чём принципиальная разница между технологией проектов, кейс-технологий или квестов<sup>16</sup>? В их основе лежит решение той или иной проблемы, задачи, требующее самостоятельного поиска информации и принятия нужных решений. Но, как нам представляется, самое главное заключается не в разграничении одной технологии от другой, а в том, что не выявлена последовательность использования технологий в процессе овладения языковыми средствами и коммуникативной компетенцией от начала обучения, ввода языкового материала до самостоятельного выхода в речь. Для общего же успеха овладения коммуникативной компетенцией, а это

главная цель обучения ИЯ и РКИ, для методиста важно иметь не только общее представление о технологических возможностях современного учебного процесса, но и об их последовательности в формировании необходимых умений и навыков.

В самом деле, если взять даже такой проект, как, например, сделать рекламу к фильму, анализ которого происходил на занятии, понятно, чтобы приступить к нему, ученики должны уже в какой-то степени владеть необходимым языковым материалом. Проект лишь поможет вывести в актив то, что уже было введено и предварительно отработано (здесь пользуемся старой терминологией) с помощью тех или иных упражнений. И как раз на этом этапе при всех уже довольно многочисленных предложениях<sup>17</sup> явно не хватает подлинно творческих подходов, занимательности, приёмов поощрения успеха в организации подачи, организации и последовательности **первоначальной тренировки** языкового материала, техническая оснащённость которой явно отстаёт от современных возможностей, не говоря уж о том, что само количество предлагаемых упражнений по выработке того или иного навыка, этого многотрудного и длительного процесса, может и должно быть увеличено в разы, поскольку в новых технологиях отсутствует дефицит бумаги и ограничение в использовании цвета, видеоряда, то, от чего страдали бумажные носители «старых» учебных средств (известно, как труден и долог путь формирования языковых навыков<sup>18</sup>).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Щукин А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2010. 352 с.

<sup>2</sup> *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2009. С. 139.

<sup>3</sup> Там же. С. 165.

<sup>4</sup> *Акишина А. А., Дронов В. В., Тряпельников А. В. и др.* Киберинформационное пространство и новые технологии (педагогические и информационные) в современных учебных пособиях по РКИ // Русский язык за рубежом. 2017. № 4. С. 20.

<sup>5</sup> *Журавлева О. А.* Технология введения и способы объяснения грамматического материала на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] // Инфоурок: [infourok.ru]. [Смоленск, 2013]. URL: <https://infourok.ru/tehnologiya-vvedeniya-i-sposobi-obyasneniya-grammaticheskogo-materiala-na-urokah-inostrannogo-yazyka-2480521.html> (дата обращения: 27.11.2018).

<sup>6</sup> Урок иностранного языка, технология проведения [Электронный ресурс] // Шпаргалки.com: [шпаргалки.com]. URL: <https://xn--80aaivfyj3e.com/vyisshey-shkoloyi-pedagogika/urok-inostrannogo-yazyka-tehnologiya-127882.html> (дата обращения: 27.11.2018).

<sup>7</sup> *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. С. 113.

<sup>8</sup> *Сластёнин В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В. А. Сластёнина. 6-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 576 с.

<sup>9</sup> *Белова Н. В., Рублёва Е. В.* Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб.: Златоуст, 2017. 68 с.

<sup>10</sup> Словарь русского языка: в 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований / Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 4. С — Я. С. 363.

<sup>11</sup> Гальперин П. Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения // К теории программированного обучения. М.: Изд-во «Просвещение». 1967.

<sup>12</sup> То, что одним из разработчиков этого направления в обучении стал известный российский психолог П. Я. Гальперин, является абсолютно закономерным, поскольку именно П. Я. Гальперину принадлежит теория поэтапного, строго упорядоченного, заранее программируемого формирования умений и навыков при овладении деятельностью.

<sup>13</sup> Ростунов Т. И. Программированное обучение и обучающие машины. Киев: Издательство «Техніка». 1967. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Издательство «Высшая школа». 1970.

<sup>14</sup> Павлова Д. Д. Современные технологии обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2012. № 11. С. 471–473.

<sup>15</sup> Лебедева М. Ю. Обучение письменной речи на русском языке: новые вызовы и новые решения цифрового века // Русский язык за рубежом. 2017. № 4. С. 35.

<sup>16</sup> Белова Н. В., Рублёва Е. В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию. СПб.: Златоуст, 2017. 68 с.

<sup>17</sup> Русецкая М. Н., Ельникова С. И., Павличева Е. Н. и др. Дистанционное образование в обучении РКИ: положительный опыт использования ресурсов порталов «Образование на русском» // Русский язык за рубежом. 2017. № 4. С. 6–11.

<sup>18</sup> Вохмина Л. Л., Куваева А. С. Попытка создания общей системы упражнений по обучению иноязычной речи (РКИ) // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 6. Материалы VI Конгресса РОПРЯЛ (г. Уфа, 11–14 октября 2018 года). СПб.: РОПРЯЛ. 2018. С. 1417–1422.

**Vokhmina L. L., Kuvaeva A. S.**

*Pushkin State Russian Language Institute, Russia*

## **MODERN TECHNOLOGICAL SUPPORT OF EXERCISES SYSTEM ON THE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article raises the problem of using the terms “teaching methodology” and “teaching technology”, and also attempts to classify teaching technologies and determine their place in the common system of exercises on the teaching of a foreign language.

*Keywords:* teaching methodology; teaching technology; programmed learning; communicative competence; Russian as a foreign language.

## СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ СУНЬ ЯТСЕНА

Рассматривается вопрос подготовки специалистов по русскому языку со знанием английского языка в Институте международных исследований Университета имени Сунь Ятсена. Отмечается, что подготовка студентов-лингвистов по модели «русский язык + английский язык» с обучением внутри страны на протяжении трех лет и одного года в странах изучаемого языка (России, США, Великобритании) является эффективной и это воплощается в непрерывном росте коэффициента трудоустройства выпускников.

*Ключевые слова:* русский язык; английский язык; модель обучения; подготовка специалистов.

В Государственном плане развития образования КНР на среднесрочный и долгосрочный период (2010–2020 гг.) указано, что вузы должны выпускать специалистов, имеющих междисциплинарную подготовку и широкие знания о мире, отлично разбирающихся в международных отношениях, готовых участвовать в межкультурной коммуникации и, как следствие, быть конкурентоспособными в глобальном мировом пространстве<sup>1</sup>. С момента своего создания в 2005 году Институт международных исследований Университета имени Сунь Ятсена, опираясь на указанные выше требования к выпускникам высших учебных заведений, ставит целью подготовку специалистов нового типа, имеющих широкий кругозор, большой багаж гуманитарных знаний и владеющих двумя иностранными языками.

Для достижения данной цели на факультете русского языка Университета имени Сунь Ятсена используется модель подготовки лингвистов «русский язык + английский язык», при этом преподавание ведется на двух иностранных языках, русском и английском. Обучение осуществляется в течение 4-х лет («3+1»), из которых 3 года студенты получают образование внутри страны и 1 год — за рубежом. Программа обучения по направлению «Русский язык» реализуется в рамках многоуровневого сотрудничества, которое включает в себя комплексную подготовку по системе «3+1», а также обучение в летних школах и другие формы дополнительной образовательной деятельности. Таким образом, будущие специалисты по русскому языку на ступени бакалавриата три года



обучаются в Китае и один год проходят подготовку в российском университете. В то же время в период летних каникул у студентов имеется возможность отправиться в известные вузы США или Великобритании для участия в учебных программах летних школ. В результате по окончании обучения все выпускники должны на высоком уровне, позволяющем осуществлять трудовую деятельность, овладеть русским и английским языками. На факультете русского языка углубленное изучение двух языков сопровождается освоением дисциплин гуманитарного цикла, которые дают студентам знания о политике, экономике, культуре, истории и др. региональных особенностях стран изучаемых языков.

В настоящее время в Китае существует шесть основных междисциплинарных моделей подготовки по специальностям в сфере иностранных языков. Модель, представленная в данной статье, предполагает корректировку содержания программы по изучению двух языков и времени, которое отводится на их освоение, таким образом, чтобы по окончании обучения студент обладал совершенными навыками в применении обоих иностранных языков<sup>2</sup>. Институт международных исследований Университета имени Сунь Ятсена — молодое подразделение, поэтому при разработке системы подготовки специалистов со знанием двух иностранных языков были приняты во внимание уже прошедшие апробацию модели преподавания двух иностранных языков в некоторых китайских вузах, проведены исследования на рынке труда в регионе дельты Жемчужной реки, где расположен университет, с целью выявить спрос на специалистов со знанием русского языка. Далее с учетом того, каков реальный уровень владения английским языком у студентов, был разработан адаптированный к условиям нашего вуза проект подготовки специалистов со знанием двух иностранных языков. Данный проект постоянно подвергается корректировке с целью совершенствования программы обучения высококвалифицированных специалистов со знанием нескольких языков.

Модель подготовки, реализуемая на факультете русского языка Института международных исследований Университета имени Сунь Ятсена, предполагает, что русский язык является основным, английский — языком специализации. При завершении обучения по специальности «Русский язык» студенты проходят тестирование для филологов на VIII уровень владения русским языком, положительные результаты дают возможность вести профессиональную деятельность. По изучаемому в качестве второго иностранного английскому языку студенты проходят тестирование для филологов на IV уровень владения. Заметим, что в Китае существует два вида тестирования по русскому языку (аналогично системе тестирования по английскому языку): тестирование для нефилологов (общее владение) и тестирование для филологов (профессиональное владение). Тестирование для филологов включает в себя IV и VIII уровни.

В начале обучения, при распределении на потоки, студенты, поступившие в Институт международных исследований, проходят тестирование на владение английским языком, которое состоит из двух этапов: письменного и устного. Письменный экзамен соответствует формату Международной системы оценки знаний в области английского языка (IELTS), в том числе с точки зрения сложности заданий; содержание экзамена включает в себя три части: аудирование, чтение и письмо. После завершения письменного экзамена результаты, полученные каждым студентом по указанным видам речевой деятельности, оцениваются отдельно с последующим суммированием баллов. Данный результат является одним из основных показателей, который определяет, на каком уровне студент-первокурсник владеет английским языком. Важно отметить, что учащиеся Института международных исследований Университета имени Сунь Ятсена, как правило, еще до поступления овладевают английским языком настолько, что часть студентов способна проходить обучение полностью на английском языке. Таким образом, студенты, получающие специальность «Русский язык», начинают его изучение с нулевого уровня, при этом уже имея сравнительно хорошее знание второго языка. Такая ситуация способствует лучшему освоению русского языка, поскольку русский и английский языки, принадлежащие к индоевропейской языковой семье, в отношении фонетики, лексики и грамматики в целом имеют ряд сходств<sup>3</sup>. В результате у студентов, осваивающих специальность «Русский язык», уже в начале обучения формируется способность воспринимать информацию о втором иностранном языке на основе сопоставления его с первым, которым в той или иной степени учащийся уже владеет. Рабочая группа, занимающаяся анализом учебных дисциплин, изучаемых студентами, профессионально осваивающими русский и английский языки на факультете русского языка в Классическом университете Центрального Китая, на основании результатов многолетних практических исследований установила, что положительный эффект переноса знаний из английского языка в русский язык превышает соответствующий отрицательный эффект интерференции, при этом последовательное повышение уровня владения английским языком способствует повышению уровня владения русским языком<sup>4</sup>. Кроме того, среди обучающихся по специальности «Русский язык» в Институте международных исследований Университета имени Сунь Ятсена имеются этнические китайцы, родившиеся за пределами Китая. Эти студенты владеют китайским и английским языками, а русский является третьим языком, который они осваивают. Как показывает практика, студенты, обладающие навыками коммуникации на нескольких иностранных языках, имеют очевидные преимущества в процессе овладения языками перед теми, кто изучает только один иностранный язык.

При реализации модели обучения «русский + английский» делается упор на преподавание дисциплин, связанных со специальностью «Рус-

ский язык», при этом добавляются академические часы по программе английского языка таким образом, что оба иностранных языка изучаются одновременно, то есть студенты с первого года обучения и вплоть до завершения учебы одновременно осваивают оба иностранных языка.

По завершении всего курса обучения (уровень бакалавриата), который составляет 2700 академических часов, общий результат по специальности «Русский язык» должен составлять не менее 159 учебных баллов, из них обязательный учебный курс составляет 35 баллов, общий факультатив — 16 баллов, обязательный учебный курс по специальности «Русский язык» — 84 балла (52% от общего балла), факультативный курс по специальности «Русский язык» — 24 балла (15% от общего балла). При этом перечень факультативных курсов может не ограничиваться факультативами только по русскому языку, а включать курсы, связанные с изучением английского языка, в том числе такие, как «Critical Discourse Analysis» («Критический дискурс-анализ»), «Translation Technology and Management» («Технологии перевода и менеджмент»), «Introduction to Translation Studies» («Переводоведение») и др. Студенты имеют широкий выбор факультативных курсов, которые способствуют получению богатых познаний, расширению кругозора, развитию стремления к совершенствованию гуманитарного образования и личностному росту студента. Кроме того, четырехгодичный курс изучения английского языка составляет 900 академических часов, по завершении обучения достаточно набрать 50 баллов и показать при тестировании уровень, соответствующий IV степени, чтобы получить второй диплом по специальности «Английский язык».

Таким образом, обучение на факультете русского языка по модели «русский язык + английский язык», позволяет студентам погрузиться в изучение двух языков и культур с первого курса института. При этом владение английским языком как инструментом международного общения позволяет молодому специалисту быстро влиться в глобальную экономическую систему, а владение несколькими языками — под более широким и объективным углом зрения рассматривать самобытную культуру народов, живущих в разных уголках планеты.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Государственный план реформы и развития образования КНР на среднесрочный и долгосрочный период (2010–2020 гг.) // Китайское национальное образование. 2010. № 3. С. 13.

<sup>2</sup> *Zhu Xiaohui*. A Study of Language Transfer in Third Language Acquisition and Its Implications to Dual Foreign Languages Teaching // Journal of Guangdong University of Foreign Studies. 2008. № 5. P. 109.

<sup>3</sup> *Wang Xin-ping, Feng Gang*. Construction of Double-Foreign-Language Teaching Mode in University Russian Specialty // Journal of Jilin Teachers Institute of Engineering and Technology. 2015. № 4. P. 1.

<sup>4</sup> *Zhu xiaohui*. Op. cit. P. 111; *Chen Yanling*. On the Significance and Strategies of Implementing English-Russian Bilingual Foreign Language Teaching in Regional Universities // Education Exploration. 2012. № 4. P. 61.

**Guo Lijun, She Xiaoling**

*Sun Yat-sen University, China*

**THE SYSTEM OF TRAINING SPECIALISTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE  
DEPARTMENT OF SUN YAT-SEN UNIVERSITY**

The article discusses the question of training Russian language majors with knowledge of English at the school of International Studies of Sun Yat-sen University. It is noted that the preparation of linguistic students in the “Russian + English” model with domestically training for three years and one year in the countries of the language being studied (Russia, USA, UK) is effective and this is embodied in the continuous growth of the graduates’ employment rate.

*Keywords:* Russian; English; learning model; training specialists.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ НА ОСНОВНОМ ЭТАПЕ (ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)**

В статье рассмотрены актуальные проблемы преподавания РКИ в учебно-профессиональной сфере общения студентам технического профиля на основном этапе. Предложено возможное решение описанных проблем в виде создания учебного комплекса по аудированию лекций по специальности для работы в режиме самостоятельной работы учащихся.

*Ключевые слова:* учебно-профессиональная сфера общения; технический профиль; самостоятельная работа; аудитивные навыки и умения; аудирование лекций по специальности; учебный комплекс.

Современные тенденции организации учебного процесса в российских вузах диктуют необходимость разработки новых форм учебной работы в связи с тем, что в учебном процессе стремительно сокращается количество часов, отводимое на аудиторную работу под руководством преподавателя, и все больший акцент делается на самостоятельной работе учащихся.

Помимо выше обозначенной особенности также актуальным на основном этапе обучения в рамках учебно-профессиональной сферы общения является вопрос обучения такому виду речевой деятельности, как аудирование. Согласно Государственному образовательному стандарту на уровне владения языком В2 в учебно-профессиональной сфере в рамках аудирования монологической речи при однократном прослушивании «иностронец должен уметь воспринимать на слух тексты разных типов общенаучного и узкоспециального характера; ориентироваться в формально-смысловой устроенности и коммуникативной направленности всего текста (частей текста): вычленять вступление, основную часть, заключение; вычленять в содержательных блоках главную и дополнительную информацию; сопоставлять информацию двух звучащих текстов с целью вычленения нового, известного/неизвестного»<sup>1</sup>. Объем аудиотекста должен составлять 1200–1500 слов.

Однако несмотря на то, что в регламентирующих документах дается четкое описание требований, предъявляемых к уровню сформированности аудитивных навыков и умений, в ежедневной практике преподавания достаточно остро ощущается нехватка учебных материалов, направленных на их формирование.

Таким образом, если объединить описанные выше актуальные проблемы, то становится очевидной необходимость создания учебного по-

собия, которое было бы, во-первых, направлено на подготовку студентов-инженеров к аудированию лекций по специальности, и во-вторых, давало бы возможность студентам эффективно работать в режиме самостоятельной работы без присутствия преподавателя.

В целях оптимизации учебного процесса, обусловленного описанными условиями, преподавателями Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого был создан учебный комплекс «Учимся слушать лекции. Учебный комплекс по аудированию для студентов технического профиля» (авторы В. Д. Горбенко, Е. М. Кацман), который разрабатывался с учетом системы двух обозначенных выше координат: 1) с учетом работы студентов в режиме самостоятельной работы в связи с уменьшением количества часов, отводимых на аудиторную работу под руководством преподавателя, а также 2) с учетом формирования аудитивных навыков и умений в учебно-профессиональной сфере общения в связи с недостаточным количеством учебных материалов, направленных на решение данной задачи.

Учебный комплекс «Учимся слушать лекции» направлен на развитие навыков аудирования, а также письма и говорения в учебно-профессиональной сфере общения (аудирование учебной лекции по физике, ее конспектирование и передача основного содержания) и предназначен для студентов первого курса технических специальностей.

Опишем особенности учебного комплекса «Учимся слушать лекции», использование которого, на наш взгляд, может являться одним из решений по преодолению как проблемы недостаточного количества часов, так и проблемы отсутствия необходимых материалов по развитию аудитивных навыков и умений в учебно-профессиональной сфере для студентов-инженеров основного этапа обучения.

Режим самостоятельной работы предполагает четкую алгоритмизацию действий со стороны студента, в связи с чем к **особенностям учебного комплекса, обусловленным режимом самостоятельной работы учащихся**, можно отнести разработанную систему регуляторов, которые помогают достаточно эффективно управлять учебной деятельностью студента в условиях отсутствия преподавателя. К числу таких регуляторов относится подробная карта каждого урока, объясняющая цели, задачи и содержание каждого урока. В дополнение в карте урока в учебном комплексе разработана система условных обозначений, дающая студенту четкое представление о сути каждого задания и позволяющая ему эффективно работать в условиях учебной автономности. Важным элементом управления самостоятельной работой учащихся является рабочий алгоритм, описанный в предисловии к рабочей тетради и представляющий собой пошаговое объяснение системы работы с учебным комплексом.

Помимо четкой алгоритмизации действий студентов, режим самостоятельной работы обуславливает необходимость разработки четкой

и многоуровневой системы контроля уровня сформированности аудитивных навыков и умений. Учебное пособие создано с учетом функционирования комплексного подхода к использованию двух видов контроля — во-первых, контроля со стороны преподавателя, и, во-вторых, самоконтроля со стороны студента, что представлено в таблице «Распределение самоконтроля и контроля со стороны преподавателя».

Контроль со стороны преподавателя при работе с данным учебным комплексом осуществляется в несколько этапов. Первый этап предполагает проверку записей студентов в рабочей тетради (задания, представленные в блоке *II. Работаем самостоятельно*). Второй этап предусматривает контроль преподавателем работы студентов непосредственно в аудитории (задания, представленные в блоке *III.A. Готовимся слушать лекцию*). Третий этап заключается в контроле записанного студентами конспекта, а также в контроле устной передачи основного содержания лекции с опорой на план, конспект, схемы, рисунки, таблицы (задания блока *III.B. Слушаем лекцию*).

В целях развития навыка самоконтроля у студентов в рабочей тетради разработана система, включающая 1) карту урока; 2) задания на самоконтроль на микроуровне; 3) задания на самоконтроль на макроуровне.

Блок *I. Карта урока* содержит сжатое и наглядное описание содержания каждого урока для того, чтобы студент четко представлял себе содержание каждого урока. Наличие подобной информации в начале каждого урока представляется особенно важным, с той целью, чтобы учащийся, который будет работать с данным комплексом, самостоятельно выстраивал свой «маршрут» работы с учебным пособием, чтобы он в целях самоконтроля и самооценки своих достижений понимал, что он имеет / умеет «на входе» и что он должен иметь / уметь «на выходе», что он усвоил, а что нет и на что нужно обратить дополнительное внимание. Карта урока содержит группы лексических единиц, актуальных для каждого урока; схемы грамматических конструкций, отрабатываемых в уроке, а также способы словообразования существительных и прилагательных с разными значениями.

Задания на самоконтроль на микроуровне представлены в блоке *II. Работаем самостоятельно* по следующей схеме: послушайте аудиозапись — выполните задание — проверьте себя при помощи аудиоответа. Четкая система нумерации заданий и аудиозаписей, а также рабочий алгоритм позволяют студентам легко ориентироваться в системе печатных и соответствующих им аудиоматериалов учебного комплекса.

Задания на самоконтроль на макроуровне представляют собой задания на самооценку личных достижений, которые разработаны по модели требований, описанных в Европейском языковом портфеле<sup>2</sup>. В конце каждого урока студенту предлагается оценить себя по следующим критериям: 1) я понимаю основное содержание лекции; 2) во время прослу-



шивания лекции я могу написать конспект; 3) я могу передать основное содержание лекции с опорой на план, конспект, таблицы и рисунок.

Помимо особенностей, обусловленных режимом самостоятельной работы учащихся, при создании учебного комплекса учитывались также **особенности, обусловленные целью развития навыков аудирования лекций по специальности.** Комплекс содержит задания, направленные на активизацию важнейших механизмов аудирования, таких как кратковременная и долговременная память, осмысление, выделение смысловых опор. Особое внимание в пособии уделяется такому компоненту деятельности учащегося при восприятии информации на слух, как вероятностное прогнозирование (послушайте фрагмент-подводку — предположите, о чем будет идти речь во фрагменте).

В целях наиболее эффективного использования учебного времени, задания, отрабатывающие аудитивные навыки и умения на уровне слов, фраз, предложений (блок *II. Работаем самостоятельно*) выносятся на самостоятельную работу. Задания же, направленные на отработку навыков аудирования на уровне текстов (фрагментов-подводок и фрагментов лекций) (блок *III. Работаем в классе*), в отличие от блока *II*, предполагают работу студентов в условиях аудиторной работы под руководством преподавателя с последующей самостоятельной подготовкой передачи основного содержания лекции, итоговым контролем данного вида работы со стороны преподавателя и самоконтролем личных достижений.

**Таблица.** Распределение самоконтроля и контроля со стороны преподавателя

	на входе				на выходе	
Виды контроля	самоконтроль личных достижений (макроуровень, прогноз)	самоконтроль при помощи аудиоответов (микроуровень)	контроль со стороны преподавателя	контроль со стороны преподавателя	самоконтроль личных достижений (макроуровень)	
Что контролируется	что я должен знать и уметь	что я сделал правильно / неправильно	что студент сделал / не сделал	что студент сделал правильно / неправильно	что я знаю и умею	
Раздел урока	I. Карта урока	задания II. <i>Работаем самостоятельно</i>		задания III.A. <i>Готовимся слушать лекции</i>	задания III.B. <i>Слушаем лекции</i>	три последних задания в каждом уроке, I. <i>Карта урока</i>

Подводя итог, можно отметить, что наиболее актуальные проблемы преподавания РКИ в учебно-профессиональной сфере общения студентам технического профиля на основном этапе обуславливают следующие методические задачи: разработка учебных материалов, позволяющих студентам эффективно работать в условиях учебной автономности, а также создание учебных материалов, направленных, прежде всего, на формирование аудитивных навыков и умений. Одной из попыток системного решения обозначенных выше задач является подход, реализованный в учебном комплексе «Учимся слушать лекции. Учебный комплекс по аудированию для студентов технического профиля».

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Н. П. Андришина и др. М.; СПб.: Златоуст, 2000. С. 29.

<sup>2</sup> Европейский языковой портфель для старших классов общеобразовательных учреждений. М.: МГЛУ; СПб.: Златоуст, 2001.

**Gorbenko V. D.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia*

#### **CONTEMPORARY ISSUES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPHERE OF COMMUNICATION AT THE MAIN STAGE: (TECHNICAL PROFILE)**

The article considers contemporary issues of teaching Russian as a foreign language in educational and professional sphere of communication to technical profile students at the main stage. The possible solution of the described problems in the form of creation of educational complex on listening lectures on the major for independent students' work is suggested.

*Keywords:* educational and professional sphere; technical profile; independent work; listening skills and abilities; listening lectures on major; educational complex.

**СЛОВА, СЛОВА, СЛОВА:  
К ВОПРОСУ ОБ АВТОМАТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКЕ  
МАТЕРИАЛА РЕЧЕВОГО КОРПУСА**

В докладе дается описание технологии обработки и учета (в целях дальнейшего лингвистического анализа) транскриптов корпуса повседневной русской речи «Один речевой день» (ОРД). Для автоматического подсчета и систематизации всего доступного материала корпуса использовалась специально созданная авторская программа, которая была написана на языке Python. Полученная информация позволяет оценить количественную составляющую речи информантов ОРД и выявить группу наиболее репрезентативных в том или ином отношении говорящих.

*Ключевые слова:* звуковой корпус; коллоквиалистика; компьютерные методы; устная речь.

Для успешного общения в русскоязычной среде необходимо, чтобы иностранные студенты правильно воспринимали не только значимые единицы во всем многообразии их значений, но и чисто функциональные, которые утратили свою денотативную функцию и могут использоваться в качестве «слов-паразитов», малозначащих элементов, выполняющих в основном те или иные коммуникативные функции. Такие единицы в современной лингвистике принято именовать *прагматическими маркерами*, или *прагматемами*<sup>1</sup>. Они являются результатом процесса *прагматикализации*, обладают ослабленным референциальным значением и служат для выполнения разнообразных прагматических или процедурных задач. Самая важная их функция при этом состоит в установлении отношений между двумя (или более) составляющими дискурса, ср.:

- *нет ну подойти объяснить кто мы такие / то есть они просто посмотрят / да как как эта \*Н (Саша%)...мы не бандюганы не это самое то есть да;*
- *нет с Вырицей\$ / вот с () как его ну (...) как он называется... ну вышитые что? гобелены вот.*

Как правило, подобное сегментирование дискурса происходит в интересах слушающего, но иногда и в целях «когнитивной ориентации говорящего»<sup>2</sup>, что становится особенно важным, когда коммуникация осуществляется на неродном для человека языке. Для того чтобы такие единицы правильно воспринимались иностранцами и не мешали пониманию речи, необходимо вооружить и учащихся, и преподавателей пол-

ным списком русских прагматем со всеми их функциями и особенностями употребления.

Подобные исследования по отбору единиц устной речи могут осуществляться только на основе анализа больших и разнообразных массивов данных. По мнению А. Д. Шмелева, обращение к представительной выборке материала, что по факту является *корпусом текстов*, подразумевает *каждое* (курсив мой. — Д. Г.) проводимое лингвистом исследование<sup>3</sup>. Это объясняется большой свободой и вариативностью использования прагматем в речи, наличием большого количества новых, еще не исследованных и даже не зафиксированных единиц.

В целях представительности выборки и максимальной точности полученных данных, необходимо также учесть ряд специфических характеристик каждого говорящего (пол, возраст, социальное положение, психотип) и обеспечить отдельный анализ речи его собеседников.

Еще недавно проведение такого рода исследований требовало больших усилий по сбору данных и огромного количества времени на их ручную обработку. Сегодня компьютерные технологии и корпусная лингвистика открывают для этого принципиально новые возможности. В статье подробно описывается процедура разработки, тестирования и использования инструмента, находящегося непосредственно в рамках корпусной лингвистики и выполняющего статистическую обработку корпусных данных (в том числе с учетом заданных психологических характеристик говорящих)<sup>4</sup>.

Материалом для исследования послужил корпус повседневной русской речи «Один речевой день» (ОРД), который ставит своей целью изучение речевого поведения носителя языка в течение дня (с использованием методики 24-часовой записи)<sup>5</sup>.

При этом для анализа на вход были предоставлены следующие данные:

- несколько файлов с расшифровками, в которых указаны реплики информантов и коммуникантов, их код, а также знаки расшифровки;
- файл с данными о психотипе информантов.

Отправной точкой в обработке данных корпуса ОРД стало получение лингвостатистических данных средствами MSExcel. Microsoft Excel включает в себя программную надстройку «Пакет анализа», а также функции для статистического анализа. Инструмент прост в использовании, предустановлен, общеизвестен, помимо этого подходит для быстрого и многоаспектного изучения и ранжирования информантов (по полу, возрасту, психотипу и т. п.). Полученный на выходе материал легко визуализировать с помощью встроенных диаграмм, не прибегая к сторонним программам. Однако в процессе работы выяснилось, что на обработку представлен гигантский по меркам файла Excel массив. Обработка такого массива данных требует больших ресурсов и может быть довольно медленной. При использовании инструментов MSExcel и при

всем их разнообразии практически нет возможности обрабатывать текст (чистить от меток и знаков расшифровки, искать вхождения интересующих нас прагматем и обеспечивать контекстную их выдачу), помимо этого отсутствуют возможности для автоматического сопоставления реплик из расшифровок и данных об информантах. После нескольких попыток тестирования данного метода, было принято решение отказаться от MSExcel при дальнейшей обработке и искать более специализированное решение.

Поскольку главной задачей стала быстрая и эффективная обработка большого массива расшифровок корпуса, было принято решение создать скрипт на языке Python с учетом следующих базовых требований технического задания:

- 1) подсчитать общее количество словоупотреблений в речи каждого информанта;
- 2) при подсчете не учитывать:
  - кодовый номер информантов;
  - побочные пометы;
  - знаки расшифровки;
  - метки времени;
- 3) предоставить обработанные данные для проверки результата подсчета и организации пословной выдачи.

Такой инструмент обработки корпусного материала предполагает, в частности, общий подсчет слов информантов и коммуникантов, исключая все паралингвистические маркеры и знаки расшифровки. Помимо этого, ведется полная пословная выдача для каждого информанта или коммуниканта, вызываемого в консоли, поиск по сочетаниям слов в контексте, подсчет искомых сочетаний и их выдача в порядке возрастания номера информанта и/или в зависимости от психотипа.

По результатам первого запуска пилотной версии, выполненного на подвыборке, состоящей из реплик одного информанта, были выявлены определенные недостатки как самого алгоритма, так и предложенной методики исключения знаков расшифровки и побочных маркеров в расшифровках. Методология была скорректирована: был пересмотрен и расширен перечень базовых знаков и маркеров, в алгоритм был включен модуль, отвечающий за поиск прагматемы в словах информанта и вывод с расширенным контекстом при необходимости. Образец вывода итоговой версии представлен на рис. 1.

Как видно на рисунке 1, специализированный скрипт прекрасно справляется с поставленными задачами: чистит текст, может сопоставить текст и данные об информантах, осуществляет поиск нужной прагматемы и ее контекста (один запуск — одна прагматема). Но в процессе работы с данными были выявлены следующие недостатки данного инструментального метода:

- для использования данного скрипта необходимо установить специальное программное обеспечение для эффективной и быстрой работы всех систем. Это зна-

```

104 = 1218 words
105 = 1206 words
106 = 179 words
107 = 1330 words
108 = 1092 words
109 = 1070 words
110 sum(int(wordPair[0]*wordPair[1]))
111 for интроверт in int(wordPair[0]):
112     for экстраверт in int(wordPair[1]):
113         print(wordPair[0], wordPair[1])
114
115 .....
интроверт 1120 значит мы с вами переделываем сейчас белый чулок в серый чулок ой господи почему согласно госту согласно госту и почему
по тебе в госте
интроверт 1120 значит с9 не помню серый чулок стаяла рядом цифра указывает на предел точности указывает на предел точности вот я
то тебе указывает на предел точности и как этот предел поминать предел точности
интроверт 1120 значит ребята мы найдем что один да килограмм силы на миллиметр квадратный равен десяти тоннам килограмм вот физика вы
в системе не гостовате
интроверт 1120 значит мы в нагине не будем говорить тонны или килограмм сейчас давление столько то килограмм
разница такая такая и что это значит что у каждого на госте сейчас сейчас
интроверт 1120 значит каждый квадратный миллиметр этого чулка квадратный миллиметр этого чулка каку нагрузку выдерживает
интроверт 1120 значит нам нужно сделать чтобы да и вот госте это значение самое главное
интроверт 1120 значит вот для чего у нас в машине масла а для чего масла вообще нужно
интроверт 1120 значит будет в госте а госте у нас госте у нас госте
интроверт 1120 значит смотри на 3 а это оценочный балл да
интроверт 1120 значит еще два умные данные так интроверт 1120 совершенно верно значит если стать просто эгердестива там гост
интроверт 1120 гостовой наборит нет там масла а госте
интроверт 1120 да значит если мы будем медленно нагревать и медленно складывать то будет отлуск а если быстро закатав асфальт
интроверт 1120 значит в ней больше всего собирает процессор а если мы мне качественная вещь то что победит лучше да отвечать
интроверт 1120 что значит лопать чайя какие продукты дороже ну как у тебя в генеральной деле отлично
интроверт 1122 а какон то госте а в сборские значит или на уровне госте ну госте не госте
интроверт 1122 а а значит ладисстатистный журналист заурядно на такого же ладисстатистного ждра который уже сейчас уже не мид а бы
в своем ту

```

Рис. 1. Образец вывода итоговой версии скрипта

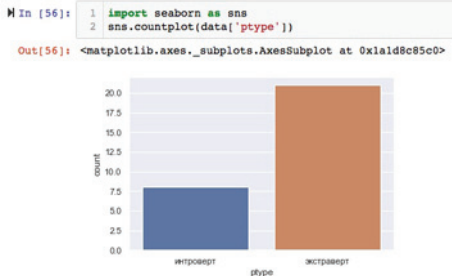


Рис. 2. Подготовка к обработке данных в Jupyter Notebook

чительное препятствие на пути исследователей, не владеющих компьютерными методами, и это же является следствием специализированности и узконаправленности разработанного программного инструментария;

- скрипт не предусматривает возможности для непосредственной визуализации данных и полученных результатов;
- в программном инструментарии отсутствуют методы одновременного анализа и сопоставления нескольких прагматем и их функционального распределения.

Таким образом, созданный алгоритм решает важные и наиболее сложные проблемы, связанные с обработкой текста, но оставляет открытыми вопросы визуализации и конечной обработки данных.

После окончания работы над скриптом, было принято решение усовершенствовать его, используя новые библиотеки Python Notebook. Тем самым можно сохранить достигнутый прогресс и дополнительно решить проблемы с визуализацией результатов, исключить сложности с установкой и запуском, а также реализовать одновременную обработку и сравнительный статистический анализ нескольких прагматем сразу. Помимо этого, новые методы обработки корпусных данных такого уровня позволят ответить на ряд вопросов, связанных с установлением корреляции между частотностью использования конкретной прагматемы и различными характеристиками информанта (пол, возраст, психотип), а также с функциональным распределением прагматем, не прибегая к дополнительным инструментам. Подготовительный этап работы представлен на рис. 2.

Таким образом, полученные в ходе исследования инструменты следует рассматривать как предварительные. Для их усовершенствования необходимо продолжение работы над более новыми и расширенными версиями программного инструментария, что планируется осуществить на следующих этапах исследования.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Богданова-Бегларян Н. В.* Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Вып. 3 (27). 2014. С. 7–20.

<sup>2</sup> *Lenk U.* Discourse Markers // Handbook of Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins Publ. Co. 2005. Pp. 1–17.

<sup>3</sup> *Шмелев А. Д.* Языковые факты и корпусные данные // Русский язык в научном освещении. 2010. № 19 (1). С. 236–265.

<sup>4</sup> Подробнее о психологических данных корпуса ОРД см.: *Gorbunova D.* Spontaneous Oral Speech From the Psycholinguistic Side: Pragmatemes in the Speech of Informants with a Different Psychotype // Communicative researches. 2017. № 4 (14). Pp. 73–82.

<sup>5</sup> См. о нем, например: *Богданова-Бегларян Н. В.* (ред.). Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах. Коллективная монография. СПб.: ЛАЙКА, 2016. 244 с.

**Gorbunova D. A.**

*St. Petersburg State University, Russia*

#### WORDS, WORDS, WORDS: NEW METHODS OF SPEECH CORPUS MATERIAL PROCESSING

The paper describes the technology of processing and accounting of the transcripts of everyday Russian speech corpus “One Day of Speech” (ORD) for further linguistic analysis. For automatic counting and systematization of all available material we used a specially created program, which was written in Python language. The information obtained allows us to quickly evaluate the quantitative component of the speech of ORD informants and to identify the group of the most representative speakers in different aspects.

*Keywords:* sound corpus; colloquialism; computer methods; oral speech.



## **ВНЕДРЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ**

Объективная реальность диктует необходимость поиска новых инновационных путей обучения иностранным языкам, связанных с модернизацией, интеллектуализацией и интенсификацией учебного процесса. За последние несколько десятков лет появилось достаточное количество авторов, предлагающих свои инновационные варианты обучения иностранным языкам. В настоящее время в нашей республике ведется определенная работа по внедрению в учебный процесс получившего распространение и признание в России коллективного способа обучения.

*Ключевые слова:* инновационные методы обучения; нетрадиционные методы обучения; коллективный способ обучения.

За последнее время в РА (республике Армения) наблюдается заметная активизация диалога разных культур, политических и экономических контактов между различными государствами, что ощутимо повысило прагматическую значимость владения гражданами Армении несколькими иностранными языками. В настоящее время владеть несколькими языками — большое благо. Об этом мечтают миллионы людей различных профессий. Необходимость владения иностранными языками остро ощущается в нашей республике: расширяются контакты между РА и зарубежными странами, расширяется информационное пространство, увеличивается количество личных и деловых контактов (научных, предпринимательских, спортивных и т. п.) с зарубежными партнерами и т. д. Однако мечта владения несколькими языками (хотя бы на субординативном уровне) не может осуществиться в одночасье: в природе пока еще не существует сверхъестественных волшебных средств, с магической помощью которых можно в один миг превратить одноязычных личностей (монолингвов) в многоязычные (билингвов, трилингвов, полиглотов). Насколько поставленная цель насущна, актуальна и важна, настолько она трудна и сложна в практической реализации.

Объективная реальность настоятельно диктует необходимость поиска новых инновационных путей обучения иностранным языкам, связанных с модернизацией, интеллектуализацией и интенсификацией учебного процесса. За последние несколько десятков лет появилось достаточное количество авторов, предлагающих свои инновационные варианты обучения иностранным языкам (метод Илоны Давыдовой, метод Алексея Ермакова и т. д.). Некоторые методические приемы так и не прижились, другие стали весьма популярными.

Естественно, что в предлагаемых методических системах есть определенное рациональное зерно. Весьма вероятно, что обучение с использованием вышеназванных и других аналогичных методов и приемов (а также радикально противоположных) давало какие-то положительные результаты. Однако отсутствие научно-обоснованной и экспериментально апробированной базы вышеупомянутых методов не позволяет официально внедрять их в учебный процесс средних общеобразовательных школ и государственных вузов РА. Пожалуй, зафиксированных случаев применения подобных нетрадиционных способов обучения языкам в частных вузах республики также не наблюдалось. Этими методами и приемами практиковали частники-одиночки, а положительные результаты, согласно нашему анкетированию и опросу, имели временный характер.

Опыт преподавания и научно-методический анализ учебного процесса показывает, что обучение одному иностранному языку на коммуникативно достаточном уровне (субординативный билингвизм) — процесс длительный, трудный, энергоемкий и психологически сложный<sup>1</sup>. Несмотря на появившиеся в последнее время (спрос порождает предложение) многочисленные рекламы “уникальных” нестандартных методов обучения, мы решительно придерживаемся подлинно научного, апробированного, методически целесообразного подхода к изучению иностранных языков. Легких путей в изучении языка специалистами пока не найдено, а кто их предлагает, тот однозначно заблуждается сам и вводит в заблуждение других.

Как в отечественной, так и в зарубежной методике накоплен значительный опыт преподавания ИЯ в различных условиях. В Республике Армения очень хорошо разработана методика школьного и вузовского обучения русскому языку. Этому были всем хорошо известные объективные и субъективные причины, обусловленные реалиями существующей действительности. В результате чего в настоящее время у нас в республике есть определенная группа координативных билингвов (армянско-русский билингвизм), а значительная часть населения владеет русским языком на уровне субординативного билингвизма. К сожалению, о массовом триязычии (субординативном, а тем более координативном) говорить пока не приходится.

Говоря о хорошо разработанной методической системе вузовского и школьного преподавания русского языка в РА, мы отнюдь не призываем остановиться на достигнутом. Естественно, новые жизненные реалии требуют новых модернизированных инновационных подходов к обучению иностранным языкам<sup>2</sup>.

Как в отечественной, так и в зарубежной методике накоплен значительный опыт преподавания ИЯ в различных условиях. В разработке инновационных методов обучения русскому языку методисты Армении

должны опираться на современные представления о процессах двуязычия, триязычия и многоязычия. В нашей республике этими вопросами занимается проф. И. Р. Саркисян<sup>3</sup>. Исследования должны основываться на общетеоретических концепциях когнитивного подхода, который предполагает, что овладение языком происходит в естественных ситуациях общения, без целенаправленного обучения. При таком подходе подразумевается, что двуязычие формируется благодаря обильной речевой практике. Сегодня в нашей республике реальную речевую практику может дать лишь русский язык. И это объективная реальность, хотя контакты с другими странами активно расширяются и экспансия, в первую очередь, английского языка неизбежна. Именно поэтому сейчас следует усилиями методистов-русистов наравне с методистами, обучающими другим иностранным языкам, разработать основы мультилингводидактики применительно к языковой ситуации РА.

Исходя из всего вышесказанного, мы проанализировали новые нетрадиционные способы обучения, имеющие теоретическое обоснование и апробированные на практике. Основываясь на данных проведенного исследования, мы решили в нашей методической концепции остановиться на разработанном В. Н. Дьяченко коллективном способе обучения<sup>4</sup>, основные положения которого будут приведены ниже.

В настоящее время в нашей республике уже ведется определенная работа по внедрению в учебный процесс получившего распространение и признание в России вышеназванного коллективного способа обучения (КСО). Однако пока данный метод проведения учебных занятий активно рассматривается нашими методистами (теоретиками и практиками) лишь применительно к школьному образованию.

Мы перевели исследования на плоскость вузовского обучения и разработали систему КСО применительно к преподаванию русского языка с профессиональной направленностью на факультете информатики РАУ.

Принципиально новая, нетрадиционная форма организации процесса обучения представляет собой общение в парах сменного состава. В данном случае учебные занятия строятся таким образом, что учащиеся работают друг с другом в парах, однако состав пар непостоянен, не замкнут, и студенты по очереди работают друг с другом. Коммуникация в парах осуществляется с помощью специально составленных на основе текстов карточек тестового характера. Существенный признак такого построения уроков заключается в том, что в каждый момент аудиторной работы половина учащихся говорит, а половина — слушает, оценивает, контролирует. Такая организация занятий по своей природе является *коллективной*, так как только при данной форме построения учебного процесса коллектив (а не отдельный человек) обучает каждого своего члена.

В настоящее время существует много различных методик работы по карточкам в *парах сменного состава*. Стали разнообразными и сами

карточки. В процессе экспериментальной работы мы разработали карточки — тесты, составленные на основе специальных текстов, принятых за основную единицу обучения с профессиональной направленностью. Каждая карточка состоит из трех вопросов. Обязательным (последним) заданием для каждой карточки является ответ на вопрос. Первые два задания — преимущественно языковые, составленные на основе выделенных лексико — грамматических конструкций, характерных для текстов по информатике (учитывая профессионально-ориентированный характер обучения).

Работа строится следующим образом. Формируются пары студентов, которым раздаются по две карточки-теста. Один из партнеров спрашивает, другой — отвечает. Если возникают какие-либо затруднения в ходе решения тестовых заданий, оба находят ответы в учебнике на страницах, указанных в карточке.

После того, как обе карточки проработаны и партнеры проверили друг друга, они обмениваются карточками, и каждый приступает к совместной работе с новым партнером. И теперь каждый из них проверяет другого по той карточке, по которой проверяли его. Он был *учеником*, теперь становится *учителем*. Он спрашивает, контролирует знания партнера, под его руководством решается тестовое задание, даются ответы на вопросы.

Таким образом, принципиально новая система обучения русскому языку требует новых подходов к обучающимся, а также их (подходов) мотивационно-стратегической реализации в учебном процессе. На современном этапе в лингводидактике одним из важнейших направлений является личностно-ориентированный подход к учащемуся в системе обучения русскому языку в национальной аудитории, который является собой “индивидуальный подход к обучаемому как к особой личности”<sup>5</sup>.

Отметим, что новизна метода обучения русскому языку вызывает большой интерес студентов, что заметно активизирует и интенсифицирует учебный процесс. Повышенная мотивация обучения в значительной степени влияет на результаты обучения. В процессе нашего экспериментального обучения за один урок (45 минут) в парах прорабатывалось до 16 карточек. Экспериментально установлено, что при работе по данной технологии при личностно-ориентированном подходе удается добиться оптимизации учебного процесса благодаря реализации практически всех решаемых в ходе учебного занятия мотивационно — стратегических задач, из которых особо следует выделить высокую интенсивность учебной деятельности, максимальное применение студентами стратегий учения и общения, индивидуализацию обучения и развитие самостоятельности в изучении языка.

Полученные положительные результаты дали основание подготовить программу по обучению языку специальности (информатика) на основе специальных текстов и составленному к ним комплексу упражнений — тестов, используя метод работы в парах сменного состава.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Залевская А. А.* Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь: ТГУ, 1996. С 129

<sup>2</sup> *Есаджян Б. М.* Психолого-педагогические основы формирования двуязычия в современных условиях // Есаджян Б. М. Вопросы совершенствования содержания и методов обучения. Ванадзор, 1997. С. 45

<sup>3</sup> *Саркисян И. Р.* Проблемы создания образовательного пространства детского билингвизма/полияччия // Вестник Ереванского государственного университета языков и социальных наук им. В. Я. Брюсова. № 1 (44). Ереван, 2018. — С. 605–612; *Саркисян И. Р.* Двуязычные программы для дошкольников: устоявшиеся догмы и новые подходы // Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике. III Международная научно-практическая конференция, посвященная 20-летию РАУ. 24–26 сентября 2017 г. Сборник научных статей. Ереван: Изд-во РАУ, 2018. С. 329–335; *Саркисян И. Р.* О межъязыковой интерференции в билингвальной среде // Вестник университета Месроп Маштоц (Степанакерт). Сборник научных трудов. № 1 (12). Ереван: Лимуш, 2012. С. 233–238; *Саркисян И. Р.* Русский язык как базовый в дидактическом многоязычии в Республике Армения // Традиционная культура славянских народов в современном социокультурном пространстве. Материалы V Международной научно-практической конференции. Славянск-на-Кубани, 2008. С. 249–252; *Саркисян И. Р.* Разработка основ мультилингводидактики применительно к языковой ситуации в РА // Вопросы преподавания русского языка и литературы в учебных заведениях Армении. Материалы международной научно-методической конференции (12–13 октября 2008 г.). Ереван, 2009. С. 132–134; *Саркисян И. Р.* Сопоставительная типология как лингвистическая основа развития мультилингводидактики // Вестник Университета Месропа Маштоца (Сб. н. трудов). Степанакерт, № 2 (6), 2009. С. 119–124; *Саркисян И. Р.* О некоторых проблемах развития мультилингводидактики в Республике Армения // Проблемы педагогики и психологии, № 2 (5). Ереван, 2009. С. 175–178; *Саркисян И. Р.* К вопросу «языковой личности» в процессе изучения РКИ // Альманах современной науки и образования. Грамота, № 1 (32), часть 1. Тамбов, 2010. С. 130–133; *Саркисян И. Р.* Особенности мультилингводидактики в аспекте поликультурного обучения: зоны риска и способы их минимизации // Проблемы современной русистики. Научно-методический журнал. Ереван, 2016. № 1. С. 96–103; *Саркисян И. Р.* Антропосентрический подход к формированию «второй» языковой личности // Русский язык в Армении. Ереван, 2017. № 5. С. 8–12; *Саркисян И. Р.* О некоторых подходах к пониманию идеи поликультурного образования // Проблемы педагогики и психологии. Ереван, 2017. № 2. С. 25–29.

<sup>4</sup> *Дьяченко В. К.* Новая дидактика. М., 2001. 496 с.

<sup>5</sup> *Давер М. В.* Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. СПб., 2006. 261 с.

**Grigoryan V. H.**

*Russian-Armenian University, Armenia*

## INTRODUCTION OF NON-TRADITIONAL METHODS OF TRAINING RUSSIAN LANGUAGE TO EDUCATIONAL SPACE OF RA

Objective reality dictates the need to search for new innovative ways of teaching foreign languages related to modernization, intellectualization and intensification of the learning process. Over the past few decades, a sufficient number of authors have appeared, offering their innovative options for teaching foreign languages. At present in our republic certain work is being done to introduce the collective method of training (CMT) that has become widespread and recognized in Russia in the educational process.

*Keywords:* innovative teaching methods; non-traditional teaching methods; the collective method of teaching.

## ВОЙНА НА ВСЕХ ФРОНТАХ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАТИВНОСТЬ КАК ПРИНЦИП РЕАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ ПРОГРАММ

В этой работе автор приводит данные, собранные им от репрезентативной группы студентов, изучающих русский язык, и связанные с этим привычки использования технологий как в учебных целях, так и в познавательных. В работе автор старается разъяснить тенденции использования технологий как *адаптивного* механизма. Под «адаптивный механизм» мы понимаем эффективный метод постижения языка. Работа предлагает некоторые способы, с помощью которых преподаватель сможет в дальнейшем интегрировать технологию в интенсивные языковые программы.

*Ключевые слова:* технология; соцсети; русскоязычные СМИ; интегративность; русский как иностранный.

Частые скачки в технологиях и растущее потребление так называемых «персонализированных гаджетов» существенно изменили способы осознания мира и информации в нем. Общедоступность технологий среди студентов в последнее время привела к изменениям в способах сбора, оценивания, и суммирования информации<sup>1</sup>. Разного рода научные исследования по различным онлайн-средствам (в особенности, по социальным сетям) доказывают поразительный рост количества времени, проводимого за гаджетами. Поскольку так называемая «эра микронизации технологий» почти полностью совпадает с нашим новым веком, какие-либо умозаключения о траектории и влиянии технологий на процесс усвоения информации преждевременны.

Но зато мы можем сказать наверняка, что навыки «употребления» информации во многом схожи среди молодежи разных стран. Технология, и в особенности, навыки усвоения информации, получаемой посредством ее, влияют на процесс воспитания. Ввиду этого, этот доклад является попыткой осмыслить эффект технологий в усвоении русского языка студентами иностранцами. В ходе этого исследования проводился опрос среди студентов академической программы, предназначенной для иностранцев, достигших третьего уровня владения русским языком. Опрос проводился по окончании одного семестра обучения в Алматы, и после того, как большинство этих студентов были оценены официально проводимым экзаменом по ТРКИ третьего уровня. В этом докладе предполагается, что по мере того, как студенты улучшают свой язык и становятся увереннее в пользовании языком, количество времени, проведенного за СМИ и соцсетями, будет неуклонно расти.

Кажется, совсем недавно, лет десять-пятнадцать назад использование «персонализированной технологии» во время пребывания за границей во время языковых программ было редкостью (из-за множества факторов, включая, прежде всего, высокую цену гаджетов и ограниченные возможности связи). Сегодня же наличие гаджетов у студентов является нормой. У студентов часто имеются не только компьютер, но и телефоны и планшеты, что позволяет говорить о существовании предпосылок для проведения «технологической революции» в области преподавания русского языка. Хотя, как и мои результаты, так и ограниченные успехи проводить онлайн форум для приобщения к русскоязычным СМИ и соцсетям показывают, что до «технологической революции», мы, преподаватели, еще не дошли.

Опрос состоял из двух частей. В первой части респондентов просили указать количество времени, проводимого за СМИ и соцсетями в день (с условием того, что это должно быть занятие, независимое от домашних заданий). После того, как студенты определились с общим количеством часов, следующая задача состояла в том, чтобы указать в процентном отношении, сколько времени было посвящено русскоязычным источникам. Ответы оказались самыми разными.

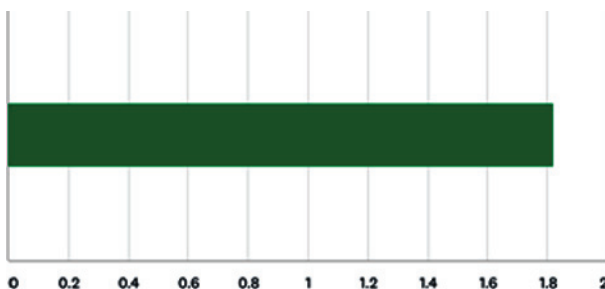


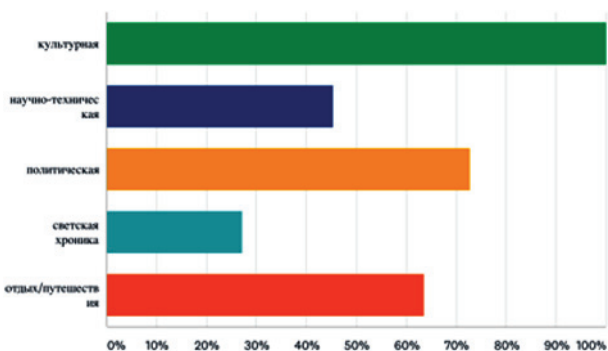
Рис. 1. Сколько часов в день вы отдаете СМИ и соцсетям (вне академической программы)?

Из одиннадцати ответов, среднестатистическое количество времени, отданных СМИ и соцсетям, оказалось меньше двух часов. Далее выяснилось, что из этих двух часов всего лишь сорок два процента времени было посвящено русскоязычным источникам.

Вторая часть опроса отводилась сбору более точней информации о том, как студенты распоряжаются временем, проведенным за СМИ. Спрашивали, какие именно источники пользуется наибольшим спросом среди студентов. Также был задан вопрос о том, какая именно информация вызывает интерес у студентов. Ответы на вопрос о том, какие именно онлайн-источники используют студенты, показал, что Facebook и Youtube оказались лидерами среди информационных источников. В ответ на вопрос о том, какая именно информация является приоритетной, результаты показывают, что лидирует «культура».



Вооруженный этой информацией, автор статьи проводил анализ материала, собранного в течении полугодового эксперимента с введением цифрового материала как предмет онлайн-обсуждения среди студентов, активно занимающихся русским языком.



**Рис. 2.** Используете ли вы следующие соцсети как источник новостей и другой информации?

В связи с этим проектом, директором программы в Алматы была заведена страница на Facebook, на которой регулярно (примерно четыре раза в неделю) выкладывались разные статьи и ролики, соответствующие заявленным интересам и информационным приоритетам студентов той же программы. Как не раз отмечалось в разных докладах по данному вопросу, Facebook как средство преподавания иностранного языка может вызывать двойственную реакцию у студентов. Поскольку последние новости из соцсетей демонстрируют возможную политическую конъюнктурность одного или другого средства информации, называющее себя «аполитичным», студенты стали более осторожно относиться к данным источникам<sup>2</sup>. Но, при этом, число пользующихся русскоязычным интернетом растет, и, по официальным данным, В России самый большой спрос на так называемый мобильный «контент» (включая соцсети и разные СМИ с доступным в интернете медийным порталом) среди европейских стран<sup>3</sup>. Поэтому, мы сочли важным попытаться привлечь внимания студентов к разрастающейся русскоязычной аудитории, пользующейся такими сайтами как Facebook и Youtube, и начать приобщать студентов к разного рода дискурсам, имеющим место в цифровом пространстве.

Но, как показал наш опыт, нельзя проводить такую практику без подготовки к восприятию русскоязычного материала в разных онлайн форматах. Из двадцати выложенных роликов, статей, и других видов информации, всего лишь два студента (из двадцати двух, имеющих доступ к групповой странице) оставили комментарий о прочитанном или увиденном.

Поскольку этот эксперимент проводился без параллельного обсуждения в аудитории, студенты затруднялись разглядеть связь между предложенной информацией и теми языковыми задачами, которыми они были заняты. И даже если разглядели эту связь с аудиторным материалом, предложенной им формат оказался ошибочным для выполнения задачи студентов, в нашем случае — расширить диапазон русскоязычной информации, используемый вне аудитории и целью развлечения или общей информированности. Даже при наличии третьего уровня владения РЯ студенты не всегда располагают нужной долей информации, позволяющей им свободно обращаться с разными видами русскоязычных дискурсов в нововведённых сферах, представленных соцсетями и информагентствами в онлайн форматах.

Более того, в интервью, проводимом с целью качественного дополнения к опросу, многие студенты отметили, что русскоязычные СМИ и соцсети, за которыми они следят в свободное от аудитории время, были сначала им предложены индивидуальными преподавателями программы. Чтобы студенты могли извлечь максимальную пользу из этого занятия, предполагается, что в аудиториях должны начать проводить ознакомительную работу с материалом из сфер интернета и соцсети. Поскольку сфера интернета является самым быстрорастущим, и фактически неиссякаемым источником русскоязычной информации и к тому же средством, оказывающим наибольшее влияние на метаморфозы современного русского языка, преподавателям предлагается начать «оседлать» ее, и ввести некоторые элементы «произвольного» цифрового пространства в аудиторию. Как мы видим из результатов, выявленных на опросах, несколько часов в день остаются незанятыми академическими заданиями и являются своего рода «непаханым полем», свободным для «посева» качественными русскоязычными источниками информации. В борьбе за третий и четвертый уровень эти несколько часов в день могут оказаться решающими.

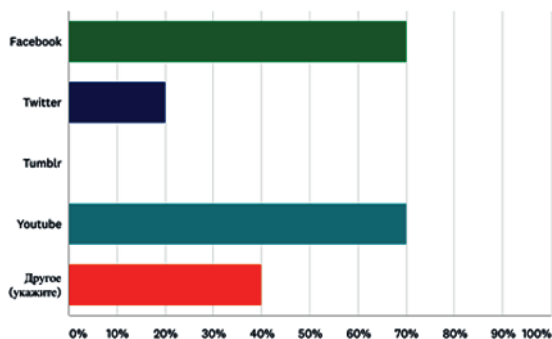


Рис. 3. Информация из каких источников вызывает ваш интерес?

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Anderson M., Jiang J. Teens, Social Media & Technology 2018 // Pew Research Center: Internet & Technology. 2018. URL: <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018>. (дата обращения: 3.1.2019).

<sup>2</sup> Rios J. A., Campos J. The Role of Facebook in Foreign Language Learning // Revista de Lenguas Modernas 2015. no. 23 С. 253–62.

<sup>3</sup> [Internet World Statistic] // [Russia]. URL: <https://www.internetworldstats.com/euro/ru.htm>. (дата обращения: 9.1.2019).

**Groce Alexander Marlen**

*American Councils for International Education, Kazakhstan*

### **A BATTLE ON ALL FRONTS: CREATING THE CONDITIONS FOR TECHNOLOGY-BASED TARGET-LANGUAGE IMMERSION IN STUDY ABROAD**

This paper is intended to introduce a case study involving a diverse, though statistically small group, of Russian-language immersion students and to detail the mix of target and non-target language digital media. The paper will try to establish trends in the use of technology as an adaptive mechanism that students use to increase comprehension of and familiarity with the target language. This paper suggests ways in which educators can integrating target-language technology into language curriculum.

*Keywords:* Technology; Social Media; Russian-language media; Integration; RFL.

## **ОБУЧЕНИЕ СТРУКТУРИРОВАНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ МАГИСТРАНТОВ К ПРЕЗЕНТАЦИИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ**

Статья посвящена целесообразности обучения структурированию научных статей по специальности с использованием элементов моделирования текста для подготовки иностранных магистрантов к презентации выпускной квалификационной работы. В статье дается теоретическое обоснование лингвистического анализа языковой структуры научных текстов по специальности магистрантов. Особое внимание уделяется лексическим и связующим средствам соединения предложений и частей текста научной статьи и их роли в последующей подготовке магистрантом устной презентации выпускной квалификационной работы, составленной им на основе подготовленной к защите выпускной квалификационной работы.

*Ключевые слова:* структурирование; моделирование; коммуникативная задача; речевое общение.

Учитывая, что иностранные магистранты сталкиваются с трудностями отбора научной литературы по теме диплома, понимания содержания научных статей по специальности, необходимо обучение структурированию научных статей по теме диплома. В дальнейшем от этой работы зависит успех устной презентации итогов выпускной квалификационной работы.

Для структурирования научных статей возможно использовать обучение элементам моделирования текста.

Преимущество моделирования, с точки зрения С. А. Вишняковой, состоит в том, «чтобы сложные процессы текстообразования показать для студентов-иностранцев в доступной, экономной, выразительной и научно объективной форме, подробно останавливаясь как на содержательной стороне формализации моделей, так и на конкретном содержании абстракций, помогающих отразить развитие смысла текста»<sup>1</sup>. Как правило, научный текст состоит из типовых фрагментов, внутри каждого из которых находится данная и новая информация. При этом данная информация обычно «имеет обобщенное значение (характеризуется в общих чертах). Новая информация раскрывает, характеризует данное, влияет на развитие смысла в тексте»<sup>2</sup>.

Применительно к обучению иностранных магистрантов структурированию научной статьи по специальности уточним понятия «Тема», «Микротема», «Коммуникативная задача», «Дополнительная (избыточная) информация», которые, наряду с отмеченными понятиями «данное — новое», также составляют структуру любого научного текста.

В методической литературе по обучению русскому языку как иностранному тема текста, в том числе научного текста рассматривается как предмет или явление изложения, передачи материала. Отсюда микротемы понимаются как «тема не всего текста, а его части»<sup>3</sup>.

Особую роль как в понимании содержания научного текста, так и в дальнейшей передаче смысла темы статьи в устном высказывании играет коммуникативная задача, представляющая собой «задачу общения, которую ставит автор перед читателем и для раскрытия которой создается текст»<sup>4</sup>.

Работая над подготовкой устной презентации выпускной квалификационной работы, иностранному магистранту также потребуется подумать над определением, темы, микротем, коммуникативной задачи, данного и нового по итогам диплома, чтобы скоординировать содержание и композицию своего научного исследования.

Понятие «дополнительная или избыточная» информация, присутствующая в каждой научной статье, необходима для того, чтобы облегчить иностранным обучающимся восприятие и понимание текста, опираясь на расширенный лексический запас по теме исследования, лексико-грамматические конструкции, лексические и связующие средства соединения предложений и частей текста.

Методическую работу над структурированием любого научного текста, включая текст научной статьи, возможно условно разделить на три этапа.

На первом этапе (этап чтения) происходит активизация лексического запаса, терминологической лексики по специальности.

Продемонстрируем это на примере фрагмента научного текста по теме «Квантовые парамагнитные усилители и их применение».

«Квантовые парамагнитные усилители применяются главным образом в системах дальней космической связи и радиоастрономии, где они используются в качестве входных усилительных каскадов приемников. Можно отметить, что они эксплуатировались в приемных комплексах систем связи с автоматическими межпланетными станциями (АМС) серии Зонд, Луна, Венера, при выполнении фотографирования обратной стороны Луны, при получении фотографий поверхности Венеры в полетах АМС «Венера-9» и «Венера-10»<sup>5</sup>.

На первом этапе работы с представленным фрагментом научного текста выделяем следующие понятия и термины: *квантовые парамагнитные усилители, система связи, система дальней космической связи, радиоастрономия, входные усилительные каскады приемников, приемные комплексы систем связи, автоматические межпланетные станции.*

Без выделения понятий и терминов текста по специальности, объединенных общей темой, указания на родственные слова, включающих анализ тех или иных частей слова, невозможно адекватное понимание текста и высказывание по теме текста.

На втором этапе работы с научным текстом, используя семантизацию терминов, устанавливаем дополнительные связи в системе языка на уровне предложения, микротекста, текста. Отбираем также термины, которые образовались путем семантического преобразования слов общелитературного языка.

На втором этапе выполняется работа над организацией грамматического материала, которая включает, например, такие позиции, как:

- выявление субъекта и предиката в предложении;
- установление синтаксической функции незнакомого слова в предложении;
- определение характера связи между главным и придаточным предложениями, а также между сказуемым и обстоятельством на основе средств связи;
- понимание соотношения формы и содержания сложноподчиненных предложений научного стиля речи (по форме — времени или условия, по значению — сопоставление частей предложения);
- понимание деагентивных конструкций, в первую очередь, обобщенно-личных конструкций, безличных, неопределенно-личных, двучленных пассивных оборотов.

Особое внимание уделяется синтаксическим конструкциям научно-технических статей, заданиям на трансформацию лексико-семантических конструкций, что представляется важным в плане облегчения понимания магистрантами информации текста научной статьи.

Следующий третий этап работы над материалом научных статей представляет собой контроль определения внутритекстовых связей научного текста. В этом случае выявленная модель текста является ориентиром для правильного определения темы, микротема, коммуникативной задачи, данной — новой информации, избыточной информации, деталей научного текста.

Для этой цели выполняем следующие задания.

Задание 1. Прочитайте фрагмент текста. Выберите фразу, которая точнее, с вашей точки зрения, определяет тему фрагмента.

1. Применение квантовых парамагнитных усилителей (КПУ).
2. Автоматические межпланетные станции.
3. Входные усилительные каскады приемников.
4. Приемные комплексы систем связи.

Задание 2. Прочитайте фрагмент текста еще раз. Выберите и отметьте ту фразу, которая лучше всего отражает коммуникативную задачу.

1. Использование КПУ в качестве входных усилительных каскадов приемников.
2. Применение КПУ при фотографировании поверхности Венеры.
3. Эксплуатация КПУ в приемных комплексах систем связи с автоматическими межпланетными станциями.
4. Основные способы использования КПУ в системах дальней космической связи.

Таким образом, проделанная методическая работа по структурированию научного текста дает дополнительные возможности и к подготовке модели устной презентации итогов выпускной квалификационной ра-

боты, включая основные композиционные части вступительного слова на защите дипломной работы.

Модель устного вступительного слова на защите выпускной квалификационной работы базируется на приобретенных коммуникативных умениях в результате понимания магистрантом языковой структуры научных текстов статей, включенных в содержательную часть дипломной работы, а именно: определение темы, объекта исследования, коммуникативной задачи исследования, выделение данной — новой информации, прогнозирование основных результатов дипломного исследования, его теоретической и практической значимости.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Вишнякова С. А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста (русский язык как иностранный, основной этап обучения). СПб.: Издательство «Европейский дом», 2001. С. 12

<sup>2</sup> Там же, С. 93.

<sup>3</sup> Львов М. Р. Словарь справочник по методике русского языка. М., 1999. С. 114

<sup>4</sup> Вишнякова С. А. Теоретические основы обучения моделированию научного текста (русский язык как иностранный, основной этап обучения). СПб.: Издательство «Европейский дом», 2001. С. 76

<sup>5</sup> Дудкин В.И., Пахомов Л. Н. Основы квантовой электроники: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2001. С. 157.

Gubareva S. A.

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia*

#### TRAINING IN THE STRUCTURING OF A SCIENTIFIC ARTICLE AS AN ELEMENT OF PREPARATION OF FOREIGN UNDERGRADUATES FOR THE PRESENTATION OF THE FINAL QUALIFYING WORK

The article is devoted to the expediency of studying the structuring of scientific articles on a speciality with the use of text modeling elements for preparation of foreign undergraduates for presentation of the final qualification work. The article gives theoretical substantiation of the importance of linguistic analysis of the language structure of the scientific texts in the speciality of a graduate student. Special attention is paid to the lexical and binding means of combining sentences and parts of the text of the scientific article and their role in the subsequent preparation of the graduate presentation of the final qualification work, compiled on the basis of written graduation thesis.

*Keywords:* structuring; modeling; communicative task; speech communication.



**Гусман Тирадо Рафаэль,  
Соколова Лариса Васильевна**

*Гранадский университет, Испания*

rguzman@ugr.es; lsokolov@ugr.es

**НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ  
МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС  
ДЛЯ ИСПАНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ  
«РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В МИРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОЦЕССЕ (НА ИСПАНСКОМ И НА РУССКОМ ЯЗЫКАХ)»**

В работе рассматриваются цели и содержание проекта «Русская литература в мировом образовательном процессе. Инновационные методы преподавания русской литературы как иностранной» (на испанском и на русском языках), который реализуется в Гранадском университете при финансовой поддержке Фонда «Русский мир» и направлен на повышение мотивации испаноязычных студентов к изучению и переводу русской литературы, на развитие познавательной активности, проектной деятельности и творческих способностей учащихся.

*Ключевые слова:* русская литература; фонд «Русский мир»; инновационные методы; интернет ресурс; интерактивные модули; испаноязычные студенты.

Одним из способов повышения мотивации испаноязычных студентов к изучению и переводу русской литературы является использование методов, которые формировали бы активную и самостоятельную позицию студентов в учении и были направлены на развитие познавательной активности, проектной деятельности и творческих способностей. Для того чтобы занятие по литературе было интересным, обучение должно содержать элементы исследовательского поиска. Создание мотивационной среды, развитие познавательной активности через исследовательскую деятельность студентов осуществляется как на уроке, так и вне урока, и предполагает работу по использованию информационных технологий. Процесс изучения русской литературы только тогда станет для студентов привлекательным, когда они сами будут учиться проектировать, исследовать, открывать.

Необходимо отметить, что интерес к русской литературе как в Испании, так и во всем мире предопределен всем ходом духовного и эстетического развития русской цивилизации. Русская литература заслуживает особого внимания со стороны иностранных литературоведов, переводчиков и студентов не только потому, что она интересна и разнообразна, но и потому, что это хороший стимул для изучения русского языка. Русская литература дает ключ к пониманию старых и современных реалий русской жизни и помогает понять сложность нашего противоречивого современного мира.

Работа выполнена при финансовой поддержке Фонда «Русский мир»,  
проект № 1939Гр/І-335-18

Если же говорить о современной русской литературе, то иностранному читателю открываются не только новые имена, но и другой взгляд на мир, так как пришло новое поколение писателей, которое творит в условиях полной творческой свободы. Современная русская литература своими экспериментами и художественными открытиями намечает перспективу развития литературы XXI века, так как, несмотря на стилевые и жанровые инновации, в центре современных книг оказываются проблемы нравственные и философские.

Говоря о преподавании истории русской литературы в Испании, необходимо отметить, что курс по истории русской литературы читается на факультетах гуманитарных наук и на факультетах переводчиков как для студентов, изучающих русский язык как иностранный, так и для студентов других специальностей, и собирает многочисленную аудиторию. Курс по истории русской литературы в испанских университетах в настоящее время читается на испанском языке в связи с трансформацией специальности «славянская филология» в специальность «современные языки и литературы» в рамках Болонского процесса. В большинстве испанских университетов специальные курсы по русской литературе на испанском языке читаются также в Центре непрерывного образования для взрослых. Главной проблемой является то, что в настоящее время ни в Испании, ни в странах Латинской Америки не существует ни одного учебника и ни одного мультимедийного ресурса по русской литературе. Единственный учебник по русской литературе на испанском языке был написан в первой половине XX века<sup>1</sup>, и в настоящее время недоступен для студентов, так как находится в книгохранилище Мадридского университета Комплутенсе. В такой ситуации студенты, магистранты и аспиранты при изучении русской литературы и при написании курсовых, магистерских и кандидатских исследований обращаются в основном к англоязычным и франкоязычным источникам, которые фигурируют в списке основной литературы практически во всех программах испанских университетов<sup>2</sup>. В данных учебных пособиях, на наш взгляд, история русской литературы представлена недостаточно полно и объективно: преобладают психоаналитические трактовки творчества русских писателей, история русской литературы интерпретируется схематически, не отражена конфетто-сфера русской литературы и культуры, не представлены литература русского зарубежья и новейшая русская литература. В некоторых учебниках по славянским литературам не только не раскрывается, но и игнорируется мировое значение русской литературы, так в учебнике «История славянских литератур», изданном в Мадридском университете Комплутенсе под редакцией Фернандо Преса<sup>3</sup> из 1400 страниц, только 280 страниц отведено русской литературе, тогда как история польской литературы занимает 80% всего учебного пособия.

В данном контексте идея создания национально-ориентированного мультимедийного образовательного ресурса для испаноязычных студентов по русской литературе и культуре представляется актуальной и востребованной. В настоящее время научно-исследовательская группа Кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета HUM827 «Славистика, кавказология, типология языков и литератур», руководителем которой является Рафаэль Гусман Тирадо, разработала проект «Создание мультимедийного образовательного ресурса для испаноязычных студентов «Русская литература в мировом образовательном процессе. Инновационные методы преподавания русской литературы как иностранной» (на испанском и на русском языках)». Данный проект получил финансовую поддержку Фонда «Русский мир». Руководитель данного проекта — профессор Гранадского университета, доктор филологических наук Лариса Васильевна Соколова.

Практическая значимость проекта заключается в том, что мультимедийный образовательный ресурс призван восполнить лакуны в преподавании русской литературы как иностранной в Испании и в странах Латинской Америки (испаноязычный мир насчитывает почти 500 миллионов человек), включает не только теоретические, но и практические интерактивные модули, адресованные самой широкой аудитории. Разработка и внедрение данного национально-ориентированного мультимедийного ресурса рассматривается как фактор модернизации методов преподавания русской литературы как иностранной и в целом эффективной популяризации русской культуры в испаноязычной аудитории.

Целевой аудиторией проекта являются испаноязычные студенты Испании и стран Латинской Америки, изучающие русский язык как первый /второй/третий иностранный по программам «Современные языки и литературы» и «Устный и письменный перевод», а также студенты других специальностей, изучающие русскую литературу и культуру, магистранты и аспиранты Отделений славянской филологии, а также все, интересующиеся русской литературой.

Данный мультимедийный ресурс включает 12 интерактивных модулей, каждый модуль структурирован в соответствии с тематическими и методическими блоками.

В мультимедийный ресурс включен национально-ориентированный учебник по русской литературе для испаноязычных студентов. Новизна данного учебника заключается в том, что русская литература рассматривается в компаративном ракурсе и в аспекте активного взаимодействия с испанской культурой. Идея создания данного учебника опирается, прежде всего, на практический опыт преподавания русской литературы как иностранной в испаноязычной аудитории, который показывает, что концептосфера русской литературы лучше усваивается студентами-инофонами, когда применяются новые подходы к изучению классических сюжетов.

## Структура мультимедийного образовательного ресурса.

- Модуль 1 (теоретический).** История русской литературы. Национально-ориентированный учебник по русской литературе для испаноязычных студентов (на испанском языке).
- Модуль 2 (теоретический).** Рецепция русской литературы в испаноязычном мире (на испанском языке).
- Модуль 3 (теоретический).** Русский мир в контексте мировой цивилизации (на испанском языке).
- Модуль 4 (практический).** Концептосфера русской литературы (на испанском языке).
- Модуль 5 (практический).** Архетипы русской литературы: методический блок для студентов-иностранцев (на испанском языке).
- Модуль 6 (практический).** Читаем произведения русских писателей. Хрестоматия по русской литературе с филологическими комментариями и интерактивными заданиями для испаноязычных студентов (на русском и испанском языках).
- Модуль 7 (практический).** Испанские мотивы в русской литературе: Читаем стихи и прозу с испанскими мотивами (на русском и на испанском языках).
- Модуль 8. (практический).** Видеотека. Смотрим и обсуждаем российские и зарубежные экранизации русской классики.
- Модуль 9 (практический).** Аудиотека. Стихи и проза русских классиков в исполнении российских артистов.
- Модуль 10 (практический).** Интерактивные литературные викторины и конкурсы для испаноязычных студентов. Методический блок для преподавателя русской литературы как иностранной (на испанском языке).
- Модуль 11 (практический).** Использование мультимедийной презентации на уроках русской литературы как иностранной. Методический блок для преподавателя (на испанском языке).
- Модуль 12.** Рекомендуемый список русской литературы для чтения.

Предполагается разместить данный мультимедийный ресурс на уже действующем сайте <http://elrusoenespana.com/>, на котором представлены результаты предыдущих научно-образовательных проектов, реализованных научно-исследовательской группой Кафедры греческой и славянской филологии Гранадского университета HUM827 «Славистика, кавказология, типология языков и литератур» при поддержке грантов фонда «Русский мир», Европейского Союза и Гранадского университета, чтобы данный ресурс был доступен самой широкой испаноязычной аудитории.

В рамках реализации данного проекта будет апробирована инновационная методическая стратегия обучения русской литературе как иностранной, предполагающей приобщение обучаемых к иноязычной картине мира и обучение русской литературе в компаративном ракурсе.

Итак, мультимедийный образовательный ресурс, который призван восполнить существующие лакуны в преподавании русской литературы как иностранной в Испании и в странах Латинской Америки, включает не только теоретические, но и практические интерактивные модули, адресован самой широкой аудитории. Разработка и внедрение данного национально-ориентированного мультимедийного ресурса рассматривается как фактор модернизации методов преподавания русской литературы

как иностранной и в целом эффективной популяризации русской культуры в испаноязычном мире.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Portnov A.* historia de la literatura rusa. Madrid, 1936.

<sup>2</sup> The Cambridge History of Russian literature / ed. by C. A. Moser. Cambridge University Press, 1992; Reference Guide to the Russian Literature. Fitzroy Dearborn, London [etc.], cop. 1998; *Waegemans E.* Histoire de la littérature russe de 1700 à nos jours. mphi 7. Langues, resses universitaires du Mirail, Toulouse, 2003.

<sup>3</sup> Historia de las literaturas eslavas. Ediciones Cátedra, S. A. Madrid. 1997

**Guzmán Tirado R., Sokolova L. V.**

*University of Granada, Spain*

#### **NATIONAL ORIENTED MULTIMEDIA EDUCATIONAL RESOURCE FOR SPANISH SPEAKING STUDENTS “RUSSIAN LITERATURE IN THE WORLD EDUCATIONAL PROCESS (IN SPANISH AND RUSSIAN LANGUAGES)”**

The paper is dedicated to the goals and content of the project «Russian literature in the world educational process. Innovative methods of teaching Russian literature as foreign» (in Spanish and Russian languages), with is carried out at Granada University with the financial support of the Foundation «Russki mir» and is aimed to increase the motivation of Spanish-speaking students to study and translate Russian literature, and develop their cognitive activity and creative abilities.

*Keywords:* Russian literature; Foundation «Russki mir»; innovative methods; Internet resource; interactive modules; Spanish-speaking students.

## **К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ АРАБОГОВОРЯЩИМ СТУДЕНТАМ С ОПОРОЙ НА РОДНОЙ ЯЗЫК УЧАЩИХСЯ**

Статья посвящена вопросам преподавания русского языка как иностранного с опорой на родной язык учащихся (на примере практики преподавания РКИ студентам-ливанцам). Автором описывается специфика родного языка ливанских студентов, которая отражает языковую ситуацию в арабских странах в целом, и в Ливане в частности. В статье аргументируется необходимость учёта особенностей характеристики родного языка данного контингента учащихся применительно к практике преподавания РКИ, особенно в отрыве от языковой среды. На основании личного опыта и проведенного научного лингвокультурологического и лингводидактического исследования в области сопоставления русской и арабской фразеологии, автор описывает, какой язык подходит в качестве языка посредника для ливанских студентов, если учитывать национально ориентированный подход в обучении РКИ и особенности межкультурной коммуникации.

*Ключевые слова:* арабговорящий студент; студент-ливанец; родной язык.

«Арабоязычные страны Азии и Африки как объект лингвистического изучения представляют собой явление необычайно сложное и уникальное»<sup>1</sup>. Для нас, преподавателей РКИ, работающих в арабоязычной аудитории это важно понимать, если в ходе учебного процесса необходимо опираться на родной язык учащихся. Особая потребность в таком подходе ощущается, когда обучение русскому языку происходит в отрыве от языковой и культурной среды, как в нашем случае.

На первый взгляд всё должно казаться очень просто: арабские страны, арабский язык, следовательно, контингент учащихся можно назвать арабговорящей аудиторией. Однако в этом вопросе есть свои «подводные камни».

Исследовательская работа на тему сопоставления русских и арабских фразеологизмов в лингвокультурологическом и лингводидактическом аспектах, а также многолетняя практика преподавания РКИ в Ливане, на курсах русского языка в РЦНК (Российском культурном центре науки и культуры), в государственных и частных университетах помогла выявить важные нюансы. В чем же заключается уникальность языковой ситуации в арабских странах в целом и в Ливане в частности, и, соответственно, в чем проявляется специфика родного языка ливанских учащихся?

Арабский язык является официальным государственным языком более двадцати самостоятельных стран, таких, как Алжир, Египет, Иордания, Ирак, Йемен, Катар, Кувейт, Ливан, Ливия, Марокко, Обь-

единенные Арабские Эмираты, Саудовская Аравия, Сирия, Тунис и др. Несмотря на то, что все эти страны объединены общим языком, они существенно различны в этническом отношении. И это всего лишь часть существующей проблемы.

Отечественные арабисты Г. Ш. Шарбатов<sup>2</sup> и В. Э. Шагаль<sup>3</sup> в своих исследованиях помимо дифференциации арабских стран по этнолингвистическим признакам отмечают противостояние литературного языка разговорному как не менее важную особенность языковой ситуации в этих странах.

Арабский язык имеет две разновидности: литературную и разговорную, что не свойственно не только русскому языку, но и другим языкам мира. При этом только одна, а именно литературная, обладает всеми качествами, присущими языку. Разговорная же реализуется как совокупность социальных и территориальных диалектов, или обиходность языка (диалекта). У разговорного языка отсутствует письменная форма и для каждой арабской страны это свой язык, а точнее диалект. В нашем случае это — ливанский диалект.

Если русскую речь мы можем оформить письменно, то в арабском разговорном языке нет. При попытке записать слово или фразу из диалекта приходится искажать фиксированные правила письма и грамматики арабского литературного языка. Хотя современная ливанская молодежь с легкостью решает эту проблему, используя латинскую транскрипцию для письменного общения на арабском разговорном языке в соцсетях. Причем границы слов, предлогов и артиклей при таком способе письма нарушаются, а буквы и звуки арабского языка, которые отсутствуют в латинском алфавите заменяются на цифры. В целом сообщение может выглядеть как закодированное послание.

Интересен факт, что поскольку транскрипция такого сообщения пишется фонематически, то по его содержанию становится понятно, носителем какого местного территориального диалекта (южно-ливанского, северно-ливанского, горно-ливанского или бейрутского) оно было написано. Ниже для сравнения покажем (табл.), как будет выглядеть обычная для студента фраза «*мне надо идти в университет*» на арабском литературном и арабском разговорном языках (ливанском диалекте), и укажем их письменную фиксацию:

Данный пример наглядно демонстрирует, что формы существования арабского языка различны. В. Э. Шагаль<sup>4</sup> приводит целую функциональную парадигму: 1) *классический литературный язык* (язык письменности, язык Корана); 2) *современный литературный язык* (письменный и устный) (язык науки, художественной литературы, сфер общения общественно-политического и административного, организованного обучения, средств массовой информации, личной переписки); 3) *обиходно-разговорный язык*: а) образованных и б) необразованных;



**Таблица.** Сравнение написания фраз на арабском литературном и разговорном языках

фраза на русском языке	перевод и письменная фиксация на литературном арабском языке	транскрипция фразы на литературном арабском языке латинскими буквами	письменная фиксация арабскими буквами на ливанском диалекте	произношение фразы на ливанском диалекте в транскрипции латинскими буквами	письменная фиксация фразы на ливанском диалекте латинскими буквами с цифрами
Мне надо идти в университет.	يجب علي ان اذهب الي الجامعة	[yajeb aleii an azhab ilya al jamiaa]	отсутствует	[lezem rouh aal jemaal]	Lezem rou7 3al jem3a

4) *территориальные и социальные диалекты.* Однако все эти формы сведены в две категории: литературный язык и народноразговорный язык. Различие форм арабского языка наблюдается на всех уровнях, начиная с фонетического и кончая синтаксическим.

Положение Ливана в сложившейся языковой ситуации в арабских странах не составляет исключения, более того, оно усугубляется ещё и тем, что арабский язык не является официальным языком образования в этой стране. Парадоксально, но арабский язык будучи официальным языком государства конкурирует здесь с французским и английским, потому что традиционная система образования в Ливане французская, а сравнительно с недавнего времени и англо-американская. Так сложилось в силу исторических причин.

Ливан в 1920 году сначала в составе Сирии попал под контроль французского мандата, потом он был выделен как отдельная прибрежная территория с центром в Бейруте (Великий Ливан). Одной из причин появления такой новой территории стала защита арабского христианского населения, что в дальнейшем также повлияло на особый статус Ливана среди арабских стран. Вскоре, в 1923 году, на месте Великого Ливана была создана Ливанская Республика, устройсто которой копировало Францию. Пост президента закрепился за христиано-маронитом, французский язык стал вторым государственным языком, а это всё означало европеизацию Ливана во всех сферах: экономической, политической, культурной и образовательной в том числе. Повсеместно были открыты миссионерские французские школы и университеты. По сей день ливанские школьники могут получать вместе или вместо ливанского сертификата о среднем образовании альтернативный сертификат по французской системе, который даёт им возможность зачисления без сдачи вступительных экзаменов в высшие учебные заведения во Франции.

Америка также укрепила свои позиции в Ливане, основав в 1866 году крупнейший в масштабе всего ближневосточного региона Американский университет Бейрута (AUB). Вслед за ним в 1924 году появляется Ливанский американский университет (LAU), а сравнительно недавно, в 1989 году, основывается ещё один совместный американский университет в Ливане: Американский университет науки и техники (AUST).

Итак, при всём этом разнообразии языков, сосуществующих в Ливане, попробуем разобраться, каков же лингвистический портрет студента-ливанца, а по нему уже попытаемся определить какой язык будет считаться родным.

Общепризнанно, что родной язык начинается с семьи. Так вот, если в ливанской семье говорят на простом разговорном языке, то с первого момента ребёнок начинает распознавать и воспроизводить именно разговорный вариант арабского языка. В три года, а это установленный возраст в системе частного образования, когда едва заговоривший на своем родном языке ребенок должен пойти в школу, родителям предлагается выбор в какую именно, английскую или французскую. Причем, если раньше приоритет отдавался французской системе и французскому языку, то в последние десятилетия здесь наметился некоторый спад. Скорее всего это связано с глобализацией, техническим прогрессом и тотальной компьютеризацией, где несомненно лидирует английский. Поступив в школу, с трех до пяти лет ребёнок интенсивно начинает изучать иностранный язык, адаптируясь к обучению на нём, так как все предметы далее преподаются на иностранном языке, а арабский язык изучается как отдельный предмет. Следовательно, только от рождения до трех лет у ливанских детей есть возможность быть монолингвальными, так как в дальнейшем иностранный язык начинает конкурировать с родным.

Есть и другой пример, характерный для Ливана, когда ребенок искусственно от рождения лишается возможности общения на родном разговорном арабском языке. Особенно ярко это выражено в таких семьях, где из поколения в поколение складывается традиция создавать среду общения на французском или английском языках, чтобы в дальнейшем дети смогли получить образование в престижных французских и английских школах и университетах. Выходцы из таких семей не только учатся на иностранном языке, но и начинают общаться на нем в школе, в семье, со своими сверстниками, думают и выражают свои мысли только на нем, потому что от арабского языка они были изолированы. Как уже отмечалось, арабский язык для учащихся таких школ значителен в программе как иностранный, а в некоторых случаях по просьбе родителей может быть и исключен. Такое отношение к арабскому языку частично напоминает о положении французского языка в дворянском обществе в России в XVIII–XIX веках, посредством которого элита хотела отделить себя от простого народа.

Однако система среднего и высшего образования в Ливане построена так, что независимо от социального статуса и материального положения, будь то частные престижные школы или бесплатные государственные, ливанские дети все равно получают образование на французском или английском языках, а это не может не отразиться на статусе арабского языка как родного для них.

На основании вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что с детства именно арабский диалектальный язык является для ливанцев родным, а арабский литературный язык с его следованием традиции воспринимается как нечто чужеродное. И они вынуждены учить его в школе как своего рода иностранный. Это явление в арабском мире получило название *диглоссии*. Иностранные языки, английский или французский, которыми ливанские учащиеся по окончании школ и вузов владеют в совершенстве, остаются для них языками, на которых они привыкли обучаться.

Данная ситуация описана в ходе нашего нучного исследования в области сопоставления русских и арабских фразеологизмов<sup>5</sup>. Студентам-ливанцам, слушателям курсов РКИ в Российском центре науки и культуры (РЦНК) в г. Бейрут, было предложено анкетирование на понимание определенных фразеологических единиц русского языка и предлагалось сравнить их с аналогами на родном языке (арабском литературном и арабском разговорном). В дополнение было предложено указать примеры из английского, французского или из другого иностранного языка на случай, если на родном языке примеры будет привести затруднительно. Как оказалось, испытуемые демонстрировали фразеологизмы из разговорного арабского языка чаще, чем из литературного, и допускали комментарии на английском, французском и других языках только после фиксации эквивалентов из родного языка.

Результаты данного эксперимента подтвердили предположение о том, что арабский разговорный язык, несмотря на то, что даже по сути своей не имеет письменной формы, так или иначе является подсознательной опорой учащихся при восприятии явлений и понятий иного языка и еще не совсем понятной иной культуры. По мнению выдающихся лингвистов, таких, как Е. И. Пассов<sup>6</sup>, И. Ю. Черепанова<sup>7</sup>, подсознательное восприятие текста имеет свои особенности. Сейчас уже точно известно, что подсознательно человек сильнее реагирует на те или иные слова.

Поэтому именно на родной разговорный арабский язык необходимо делать акцент в ливанской арабговорящей аудитории, чтобы снять психологический барьер при подаче материала, отражающего специфику русского языка и образа мышления его носителей. Вместе с тем, принимая во внимание полилингвальность ливанского общества и особенности системы образования, вполне допустимо в некоторых случаях прибегать к посредству английского и французского языков. Выбор будет зависеть лишь от того, каким из них владеет сам преподаватель.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Блинов А. А. Территориальные варианты арабского литературного языка и их отражение в прессе: на основе газетных материалов Туниса, Саудовской Аравии и Египта: автореферат дис. ... канд. филол. наук / Институт востоковедения РАН. М., 2009. С. 3.

<sup>2</sup> Шарбатов Г. Ш. Соотношение арабского литературного языка и современных арабских диалектов. М., 1966. 120 с

<sup>3</sup> Шагаль В. Э. Языковой аспект национальных процессов в арабских странах. М.: Наука, 1987. С. 247.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Демешева Е. Н. Фразеологизмы нравственно-этической оценки в практике преподавания русского языка в арабговорящей аудитории: лингвокультурологический и лингводидактический аспекты: дис. кан-та пед. наук / РУДН. Москва, 2007. С. 137–141.

<sup>6</sup> Пассов Е. И. Коммуникативные методы обучения иностранному языку, 2-е изд., М.: Просвещение, 1991. 223 с.

<sup>7</sup> Черепанова И. Ю. Детектор правды. Суггестивные технологии в творчестве полиграфолога-профессионала. М.: КСП+, 2004. 336 с.

**Demesheva E. N.**

*American University of Science and Technolog, Russian Language courses instructor in the Russian Cultural Center, Beirut, Lebanon*

### **TO ANSWER THE SPECIFICITIES OF THE ARABIC LANGUAGE IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO ARABIC-SPEAKING STUDENTS BASED ON THEIR NATIVE LANGUAGE**

The article is devoted to the issues of teaching Russian as a foreign language based on the students' native language (centered on the teaching practices of Russian as a foreign language to Lebanese students). The author describes the specificities of the native language of Lebanese students, which reflects the linguistic situation in the Arab countries as a whole and in Lebanon in particular. The article argues for the need to take into account the native language's peculiar characteristics of this contingent of students in relation to the practice of teaching Russian as a foreign language, especially when they are not integrated in the linguistic environment. Based on personal experience and conducted scientific linguocultural and linguodidactic research in the field of comparison of Russian and Arabic phraseology, the author describes which language is suitable as an intermediary language for Lebanese students by taking into account the nationally oriented approach in teaching Russian as a foreign language and the peculiarities of intercultural communication.

*Keywords:* Arabic-speaking students; Lebanese-Student; native language.

**Дорофеева Светлана Анатольевна,  
Кокошникова Наталья Александровна,  
Кондрашова Наталия Владимировна**

*Санкт-Петербургский национальный  
исследовательский университет  
информационных технологий,  
механики и оптики, Россия*

sadorofeeva@corp.ifmo.ru; nakokoshnikova@corp.ifmo.ru;  
nvkondrashova@corp.ifmo.ru

## **МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена преподаванию страноведения иностранным студентам. Авторы подробно рассматривают метод проектов и метод квестов как наиболее эффективные с точки зрения формирования культурологической компетенции. Предлагаются различные варианты использования данных методов на занятиях и во внеучебное время. Делается вывод о важности страноведческого компонента не только как средства адаптации иностранных студентов в стране изучаемого языка, но и как способа повышения эффективности всего процесса обучения русскому языку.

*Ключевые слова:* страноведение; метод проектов; метод квестов; культурологическая компетенция; коммуникативная компетенция.

В настоящее время в каждом российском вузе существует множество форм обучения иностранных студентов: это как основные образовательные программы, открытые для иностранцев, так и программы совместных международных исследований и совместных образовательных программ, системы двойных дипломов и обучения по обмену. Множество образовательных возможностей привело к тому, что иностранные студенты стали неотъемлемой частью студенческого контингента современного вуза.

Однако, отражая престиж российского высшего образования, наличие иностранных студентов вместе с тем бросает вызов российской образовательной системе, предъявляя особые требования к отбору содержания обучения и выбору образовательных технологий. Приехавший в Россию для получения образования иностранец оказывается в чуждой для него культурной, климатической, бытовой, социальной и академической среде. Многие учащиеся оказываются в чужой стране впервые. К сожалению, зачастую иностранцы прибывают в Россию с уже сложившимися негативными стереотипами, сформировавшимися под воздействием иностранной прессы<sup>1</sup>. От степени понимания и принятия чуждых иностранцу реалий зависит успешность его обучения в российском вузе и всей жизни в России в целом, поэтому обучение иностранцев русско-

му языку не должно ограничиваться формированием навыков и умений фонетически, грамматически, лексически и стилистически правильной речи. Нам представляется необходимым требовать от иностранных студентов знаний о стране изучаемого языка — России.

Страноведение и лингвострановедение давно признаются неотъемлемыми компонентами содержания обучения всем иностранным языкам, в том числе и РКИ. При этом страноведение понимается как «учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка, включаемая в учебный процесс с целью обеспечения образовательных и интеллектуальных задач обучения и связанная с обеспечением коммуникативных потребностей учащихся, реализуемых на русском языке»<sup>2</sup>. В свою очередь, лингвострановедение — это «область методики, связанная с исследованием путей и способов ознакомления иностранных учащихся с современной действительностью, с культурой (в широком понимании) через посредство русского языка и в процессе его изучения и преподавания»<sup>3</sup>. Мы считаем термин «страноведение» наиболее ёмким и в настоящей работе будем использовать преимущественно его.

Несмотря на всеобщее признание страноведения как дисциплины и на то, что в современных требованиях по русскому языку как иностранному заявлена необходимость изучения тем, связанных с историей России, ее культурой, географическими особенностями, до сих пор отсутствует единая четкая программа по страноведению, рекомендуемые темы даются очень широко, без разделения на более узкие подтемы, не приводится подлежащий изучению список слов.

При обучении иностранных студентов в Университете ИТМО (Санкт-Петербург, Россия) мы включаем страноведческий аспект во все программы по русскому языку, однако его содержательное наполнение и объём варьируются в зависимости от длительности и цели обучения. Как известно, первым этапом обучения иностранца в российском вузе является подготовительное отделение. На этом начальном этапе делаются первые попытки интегрироваться в российское культурное пространство. Студент подготовительного отделения не только изучает русский язык как дисциплину, но и знакомится с русской культурой, постигает азы правильного поведения в российском обществе, привыкает к окружающей обстановке, складывающейся из элементарных бытовых аспектов (еда, климат, одежда, условия проживания). На подготовительном отделении знакомство с Россией можно начинать с небольших текстов, в которых кратко приводится информация о географическом положении и климате России, ее национальном составе, традициях и обычаях, праздниках, культуре и искусстве. Изучаемую лексику следует закреплять в беседах

между преподавателем и студентами. Например, после традиционного для начала занятия вопроса о погоде на сегодняшний день в Петербурге можно спросить о том, какая погода в Сочи или в Якутске. Неподдельное оживление всегда вызывает вопрос, сколько раз в России можно встречать Новый год. Не все студенты знают, что в нашей стране 11 часовых зон, поэтому любой праздник теоретически может быть отмечен не единожды. Материалом для преподавания страноведческого компонента уже на начальном этапе могут быть аутентичные русские тексты. Так, например, в Университете ИТМО организовано распространение газет «Метро» и «Петербургский дневник». Преподаватель может сам выбрать 2–3 заголовка газет и предложить студентам понять их, не используя словарь, при помощи языковой догадки. Такие виды заданий не только расширяют знания иностранных студентов о стране изучаемого языка, но и добавляют им уверенности в возможности овладения русским языком на высоком уровне.

Однако не только аутентичные тексты могут содержать страноведческий материал. Любое место в России, будь то большой город или маленькая деревня, является ценным источником страноведческих знаний. Основным принципом организации страноведческого модуля является принятие всей окружающей среды в качестве образовательной. Так, город Санкт-Петербург, будучи музеем под открытым небом, даёт иностранцу множество сведений по культуре, истории, искусству нашей страны. Для нас непосредственный интерес представляет краеведение Петербурга — петербурговедение, поскольку Петербург в качестве образовательной площадки имеет огромный потенциал. Этот аспект мы включаем в страноведческий модуль наших программ по русскому языку как иностранному. При этом мы выделяем следующие темы:

- Литературный Петербург;
- Петербург и искусство (художники, музыканты, жившие и творившие в Санкт-Петербурге);
- Петербург и архитектура;
- Петербург научный (ученые, работавшие в Санкт-Петербурге, музеи по научным направлениям);
- Петербург и история России;
- Петербург театральный.

Одним из основных методов преподавания страноведческого материала мы считаем метод проектов. Еще в начале обучения на подготовительном отделении студентам предлагается сделать альбом или вести дневник об их жизни в России. Его можно оформить в виде презентации или видеоролика, например, под названием «Мы/Я в Санкт-Петербурге». Организовать работу над данным проектом можно в электронной среде. Как известно, молодые люди проводят много времени в социальных сетях Интернета. Сейчас почти у каждого объединения молодых людей есть свое общее виртуальное пространство для общения, например,



группа в социальной сети «ВКонтакте». Каждый студент по мере знакомства с городом и посещения его достопримечательностей выкладывает в этой группе фотографии с обязательным текстовым комментарием на русском языке (место посещения, дата, свои впечатления, историческая справка и т. д.). Количество фотографий оговаривается заранее, повторяться они не должны. Соответственно, тот, кто выкладывает снимки первым, имеет преимущество выбора. Затем редактор оформляет все фото в виде презентации в едином стиле. При помощи таких заданий можно заполнить время, проводимое студентами в Интернете, полезным контентом, реализуя обучение в новом, актуальном и близком каждому студенту формате.

Следует заметить, что любая экскурсия не должна проводиться спонтанно и организовываться только ради эстетических впечатлений. Студенты при этом не должны быть пассивными участниками. Знакомство с достопримечательностями необходимо предвосхищать предварительной языковой работой: студенты должны быть заранее ознакомлены с маршрутом, они должны уметь правильно произносить названия памятников, площадей, музеев. Во время экскурсии студенты отвечают на вопросы гида/преподавателя, активизируя при этом необходимый языковой материал. Завершается мероприятие подготовкой фотоотчета, закрепляющего изученный лингвострановедческий материал.

Другим эффективным методом преподавания страноведческого материала мы считаем метод квестов. Преподавателями Университета ИТМО разработан курс квестов, рассчитанный на интенсивные программы летних и зимних школ по русскому языку. Обычно уровень владения русским языком у студентов, участвующих в этих программах, достаточно высок, что позволяет нам раскрыть довольно сложные, интересные страноведческие темы. Так, например, квест «Петербургский текст» исследует феномен города в литературе в целом — и образ Петербурга частности — через литературные тексты А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Ф. М. Достоевского, А. А. Ахматовой, С. Д. Довлатова, И. А. Бродского. Участникам квеста раздаются материалы архива (выписки из документов, отметки на полях, отрывки из писем) с зашифрованными заданиями. Степень сложности заданий соответствует уровню владения студента русским языком.

Для англоговорящих студентов, только начинающих изучать русский язык, был разработан QR-квест по истории Канонерского острова «QRnonerka Island Quest»<sup>4</sup>. QR-квест — это интерактивная игра с зашифрованными в QR-кодах загадками и подсказками. Информацию можно получить с помощью мобильных устройств, имеющих программы по считыванию QR-кодов. Как только команда выполняет задание, она получает информацию о месте нахождения следующего QR-кода.

Идея этого квеста возникла непосредственно у самих студентов интенсивной программы летней школы по русскому языку после изучения темы «Острова Петербурга». Наибольшее внимание студентов привлёк Канонерский остров, который обычно не пользуется популярностью среди туристов. Разделившись на группы, участники проекта создавали сайт, искали творческие пути отражения истории острова в заданиях квеста, составляли словарь. Каждый из участников выступил в роли автора одного из заданий, основанных на изученном материале. С помощью подсказок участники квеста разгадывали места на территории острова, где спрятаны шифры. Квест, составленный студентами, был успешно апробирован в нескольких группах студентов Университета ИТМО.

Наблюдения за активным участием студентов в наших программах, реализованных методом квестов, их отзывы и впечатления подтвердили, что использование квест-технологий не только позволяет развить коммуникативную и культурологическую компетенции, но и оптимизировать процесс обучения, повысить мотивацию иностранных студентов к изучению русского языка. Многие студенты-иностранцы вдохновились на создание собственных QR-квестов. В данный момент группой студентов-иностранцев, владеющих русским языком на уровне В1, разрабатывается QR-квест по Эрмитажу на русском языке по мотивам фильма А. Н. Сокурова «Русский ковчег».

Предлагаемые нами методы позволяют иностранцу глубже понять сложный страноведческий материал, быстрее и лучше адаптироваться в незнакомой среде, стать органичной частью нового для него мира.

В данный момент нами рассматриваются новые возможности подачи страноведческого материала в процессе обучения иностранцев русскому языку.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кондрашова Н. В., Строкина К. А. Бадди-тьюторство как решение проблемы адаптации иностранных студентов в российском вузе // II Международный конгресс преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ «Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность». III Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан» (20–21 сентября 2018 года, Москва): сборник статей / Отв. ред.: М. Н. Русецкая, Е. В. Колтакова. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 390–391.

<sup>2</sup> Прохоров Е. Ю. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение: Теория и практика обучения рус. яз. как иностранному: Метод. пособие для студентов-русистов и преподавателей рус. яз. иностранцам / Ю. Е. Прохоров; Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. М.: ИРЯП, 1995. С. 68.

<sup>3</sup> Крючкова Л. С., Мошинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. С. 62.

<sup>4</sup> URL: <https://qrnonerka.herokuapp.com/6449>

**Dorofeeva S. A., Kokoshnikova N. A., Kondrashova N. V.**

*Saint-Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics, Russia*

**METHODS OF TEACHING CULTURAL STUDIES IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN A TECHNICAL UNIVERSITY**

This article considers the effectiveness project-based and quest-based methods of presenting culture study curriculum. There are different approaches for using these methods in class or during extracurricular activities. In conclusion, the stress is on the importance of culture studies as a means of adaptation of students into the country target-language country, as well as in terms of the effectiveness of the learning process itself.

*Keywords:* cultural studies; project method; quest method; cultural competence; communicative competence.

**Дреер Анна Григорьевна,  
Штадлер Вольфганг**

*Инсбрукский университет  
им. Леопольда и Франца, Австрия*

Anna.Dreher@uibk.ac.at; Wolfgang.Stadler@uibk.ac.at

## **АУДИРОВАНИЕ НА УРОКАХ РКИ ГЛАЗАМИ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ, УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ**

Аудирование, которое в дидактической литературе считается одним из самых трудных видов речевой деятельности, по-прежнему представляет особую сложность для преподавателей русского языка не только при обучении, но и при оценке знаний учащихся. В данной статье представлен краткий обзор теории аудирования, взгляд учителей на аудитивные умения, а также мнения учащихся о роли аудирования на уроках РКИ и в школьном тестировании.

*Ключевые слова:* аудирование; обучение; тестирование; компетенция; оценка; анкетирование.

### **1. Теоретические основы**

Аудирование (слушание) является одним из самых сложных видов речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному (РКИ). Н. Уокер<sup>1</sup> описывает восприятие на слух как самое сложное для обучения умение. И. Н. Анисимова<sup>2</sup> и М. В. Волосова<sup>3</sup> также считают аудирование наиболее сложным видом речевой деятельности. В данной статье рассматриваются следующие вопросы: как слушание описывается в научной литературе; что учителя думают об аудировании и какие результаты были получены при анкетировании, проведенном авторами статьи среди учащихся школ Австрии и итальянской (немецкоязычной) провинции Больцано-Южный Тироль.

В методической литературе аудитивные умения по-прежнему остаются так называемыми “Cinderella skills”<sup>4</sup>, т. е. формируемыми с трудом и наименее понятными по сравнению с другими видами речевой деятельности. Эмпирические исследования процесса аудирования встречаются гораздо реже, чем исследования, посвященные, например, чтению<sup>5</sup>. Соответственно, и на занятиях по РКИ проверка аудирования не всегда включается в контрольные работы или в экзамены<sup>6</sup>, поскольку многие учителя считают слушание неким “пассивным мастерством”, которое в идеале развивается «само по себе»<sup>7</sup>. Похожую мысль высказывают А. А. Акишина и О. Е. Каган: зачастую «преподаватель считает, что его русская речь на уроке — это и есть аудирование, хотя этого недостаточно»<sup>8</sup>.

Часто на уроках РКИ, и особенно при проведении контрольных работ, учащиеся испытывают страх перед заданиями на аудирование. Это обусловлено, в основном, специфическими трудностями при прослушивании, такими как скорость речи говорящего и фонетико-просодические

особенности. Кроме того, лексико-грамматические свойства устной речи воспринимаются учащимися при слуховом восприятии намного труднее, чем при зрительном.

Поскольку в настоящее время обучение РКИ ориентируется на Общевропейские компетенции<sup>9</sup> (=ОКВИЯ), в основе конструктора аудирования (заданий на слушание) должны лежать три главных цели: глобальное (понять суть), селективное (получить конкретную информацию) и подробное слушание (понять детали и весь смысл высказывания). Учитывая сложность слухового восприятия многие авторы<sup>10</sup> рекомендуют предусмотреть конструктор-дефолт (default-construct), который может являться основой для любых тестовых заданий по аудированию. Данный конструктор включает в себя понимание подлинного разговорного языка, декодирование необходимой информации и формулирование четких выводов.

## 2. Исследование: участники, сбор данных и метод анализа

В интервью-опросе ( $N=6$ ) на тему оценки учебного процесса, проведенном одним из авторов данной статьи среди учителей РКИ Австрии и Южного Тироля, подтвердилась изложенная выше мысль о сложности контроля умений в аудировании и их оценки в школьной аудитории. Некоторые учителя прямо говорят о том, что при проведении контрольных работ слушанию не уделяется должного внимания, а часто оно и вовсе игнорируется. По словам опрошенных, эта проблема связана, во-первых, с недостатком знаний о специфике рецептивной речевой деятельности, полученных в университете, во-вторых, с негативным восприятием заданий на аудирование самими учениками, их страхом перед слушанием во время контрольных работ и экзаменов. В-третьих, особую трудность представляет поиск аудиоматериалов: текстов для аудирования и заданий к ним. Как отметил один из информантов, *«Чтение и аудирование — это всегда проблема материала: где мне достать что-либо подходящее? <...> Каждый учитель составляет собственные задания, ну и тогда они подходят только для этого класса, а для моего не подходят. И поэтому слушание, чтение — для меня это очень сложно»* (перевод с нем.).

С целью получения информации об отношении учащихся у аудированию было проведено анкетирование в некоторых школах Австрии и Южного Тироля. Общее число опрошенных составило, по последним статистическим данным<sup>11</sup>, чуть более 1% от общего числа австрийских школьников, изучающих русский язык. Тем не менее, выборка представляется репрезентативной, так как анкетирование проводилось в различных федеральных землях (Вена, Верхняя Австрия, Штирия, провинция Южный Тироль) и в различных типах школ. Вопросы в анкете, составленной на немецком языке<sup>12</sup>, связаны с аудированием. Анкета состо-

ит из четырех частей: 1) Аудирование на уроках РКИ; 2) Аудирование в контрольных работах и тестах; 3) Общие вопросы, связанные с аудитивными умениями; 4) Личные данные респондентов. Анкета включает в себя различные типы вопросов: закрытые, полужакрытые и открытые. Данные собирались анонимно и были обработаны с помощью программы SPSS Statistics.

Стоит подчеркнуть, что попытка сбора и анализа данных является на сегодняшний день, пожалуй, единственным эмпирическим исследованием, проведенным среди изучающих РКИ в немецкоязычных странах. В исследовании приняли участие 75 учащихся от 15 до 20 лет, причем 76% опрошенных — респонденты женского пола. 12,3% опрошенных указали, что изучают русский язык первый год, 43,8% — второй, 37% — третий и 6,8% — четвертый год. В отношении родного языка среди учащихся Австрии и Южного Тироля наблюдается существенная разница: в то время как практически все учащиеся из Южного Тироля в качестве родного языка называют немецкий и (некоторые) итальянский, многие из опрошенных учащихся Австрии указывают один из славянских языков (4 — сербохорватский, 2 — польский, 1 — чешский, 1 — русский и чеченский). Еще двое австрийских учащихся указали чеченский как родной язык.

### 3. Результаты и интерпретация данных

Рассмотрим лишь некоторые вопросы проведенного анкетирования. Особый интерес для нас представляют результаты из раздела «Аудирование в контрольных работах и тестах».

На вопрос, посещали ли учащиеся Россию, например, в рамках языковых курсов, лишь 17,6% (13 учащихся) ответили положительно. Остальные указали, что в России никогда не были, а, следовательно, обучаются русскому языку в неязыковой среде. С другой стороны, результаты анкеты показывают, что учителя школ пытаются восполнить данный дефицит тем, что «*часто*» (65,3%), «*иногда*» (30,7%) или «*всегда*» (4%) говорят на занятиях по-русски. Это вполне обнадеживающий результат.

Отвечая на вопрос, как часто в уроки включаются упражнения для обучения аудированию, 60% респондентов выбрали вариант «*иногда*», 22,7% — «*редко*» и 17,3% — «*часто*». При этом, ни один респондент не выбрал крайние показатели шкалы — «*никогда*» и «*всегда*». Данные результаты подтверждают высказанную ранее мысль о том, что аудирование на занятиях русского языка не всегда является частью учебного процесса, как того требуют ОКВИЯ и современные методики<sup>13</sup>. В этой связи особый интерес представляют ответы учащихся на утверждение-стимул «*На уроке упражнения на аудирование каждый раз вызывают у меня...*»: 68% опрошенных указали «*радость*» или «*удовольствие*»; 18,7% информантов ответили, что безразличны к заданиям; 13,3% при-

знались, что упражнения вызывают у них страх. Заметим также, что из 14 респондентов, ответивших «*эти задания мне безразличны*», четверо считают, что аудирование не является важным элементом урока. При этом 83,1% учащихся выразили желание, чтобы на уроках было больше аудитивных упражнений.

Сравним, как различается отношение учеников к аудированию **на уроке** и при проведении **контрольной работы**. На вопрос, какие чувства вызывают у учеников задания для аудирования во время контрольной работы, 52,7% опрошенных ответили «*страх*»; 20,3% указали, что задания не вызывают никаких эмоций; 27,1% учащихся выбрали «*радость*»/»*удовольствие*». Большая часть респондентов (59,7%) хотела бы, чтобы в контрольных работах было меньше заданий на аудирование или их вообще не было. 40,3% опрошенных считают, что должно быть больше заданий на слушание или столько же, сколько предлагает их преподаватель. При сравнении этих результатов с ответами учащихся на утверждение-стимул «*Тексты, которые мы слушаем во время контрольных работ, являются...*» (здесь можно было выбрать несколько вариантов ответа) наблюдаются некоторые расхождения: несмотря на то, что большинство учащихся испытывают страх при выполнении заданий к аудиотексту во время контрольных работ и хотели бы уменьшить их количество, многие характеризуют тексты для слушания как «*понятные*» (36 ответов), «*интересные*» (27), «*по степени сложности как раз подходящие*» (27). С другой стороны, многие ответы свидетельствуют и о трудностях учащихся при выполнении заданий на слушание во время контрольных работ: например, «*слишком быстрые*» (32) и «*слишком сложные*» (21). Почти 40% опрошенных думают, что задания на слушание негативно влияют на общую оценку их контрольных работ, ухудшая ее. Примерно столько же респондентов считают, что их способности воспринимать звучащий текст не влияют на общую оценку. 21,9% отмечают, что задания на слушание влияют на оценку положительно.

На вопрос, как часто задания на аудирование встречаются в контрольных работах, 32,4% респондентов ответили «*иногда*». Удивительно, но почти столько же (31,1%) утверждают, что задания на аудирование «*всегда*» включаются в контрольные работы. Другие варианты ответов: 21,6% — «*редко*», 12,2% — «*часто*» и 2,7% — «*никогда*». Значит ли это, что учителя русского языка, следуя требованиям ОКВИЯ, стремятся контролировать все речевые умения, включая умения в аудировании? Но почему же тогда слушание, как и прежде, не так часто включается в урок и не является неотъемлемым элементом каждого занятия (см. выше)? Отметим еще один важный момент: два респондента подчеркнули, что в контрольных работах отсутствуют задания на аудирование, а трое других учащихся (третий год обучения) указали, что в контрольных работах заданиями на аудирование являются диктанты. Это означает, что некоторые учите-



ля, очевидно, не обладают необходимыми знаниями о механизмах аудирования и о том, что именно они должно контролироваться и оцениваться, и какие типы заданий могут для этого использоваться.

Непонимание целей обучения аудированию наблюдается и среди учащихся. Данный вывод сделан на основании ответов респондентов на утверждение-стимул *«Во время выполнения заданий на аудирование я учу/учусь, прежде всего,...»*, специально сформулированный в открытой форме. Результаты таковы: подавляющее большинство респондентов (67 ответов) полагают, что задания на аудирование необходимы для закрепления фонетических навыков (произношение и ударение). Только 13 учащихся считают, что такие задания направлены на понимание смысла аудиотекста, хотя развитие именно этого умения является целью заданий для аудирования.

Особый интерес представляют ответы на утверждение-стимул *«Мой учитель использует в контрольных работах чаще всего следующие типы заданий на аудирование»* (можно было выбрать несколько вариантов). 41% респондентов назвали задания множественного выбора и 40% — задания *«Истинно/Ложно»*. Примечательно, что учащиеся считают эти тестовые форматы *«своими любимыми»*: тест множественного выбора — 57%, задания *«Истинно/Ложно»* — 45%. Полученные результаты можно интерпретировать двояко. Возможно, учащиеся отметили именно эти типы заданий только потому, что привыкли к ним. С другой стороны, есть основания предполагать, что такие задания нравятся потому, что легче выбирать из имеющихся вариантов, чем конструировать собственный ответ. Небольшая часть респондентов указала в качестве *«любимых»* задания с краткими ответами на вопросы (9) и задания по типу *«Дополните»* (10). По мнению одного из шести опрошенных учителей, для учащихся является стрессом одновременная запись ответов и прослушивание. Может быть, по этой причине учителя не так часто используют в контрольных работах такие форматы заданий на аудирование, при выполнении которых требуется дополнить, описать, обосновать и т. д.

Информанты-учителя РКИ подчеркнули сложность обучения аудированию и тестирования в школьной аудитории, однако они понимают и важность развития аудитивных умений на иностранном языке. Этот вывод подтверждают результаты проведенного анкетирования: 55,4% учащихся указали, что для их преподавателя аудирование является *«важным»* или *«крайне важным»* аспектом обучения; 35,1% выбрали вариант *«скорее важным»*; лишь 9,5% респондентов — *«скорее не важно»*.

#### **4. Резюме и перспективы дальнейшего исследования**

Несмотря на то, что для учителей РКИ, работающих в неязыковой среде, аудирование — важный элемент в преподавании, а задания

на аудирование включаются в контрольные работы довольно часто (но, к сожалению, далеко не всегда), на занятиях данный вид речевой деятельности представлен недостаточно. По мнению учащихся, на уроках должно уделяться больше времени аудированию, так как у большинства опрошенных тренировка слухового восприятия на уроке РКИ вызывает позитивные эмоции (радость и удовольствие). Напротив, при выполнении контрольных работ большая часть учащихся “боится” заданий на аудирование. Результаты анкетирования показали, что некоторые учителя и ученики не осознают целей развития механизмов слухового восприятия. Этот факт подтверждает мысль о том, что на курсах повышения квалификации преподавателей РКИ необходимо уделять больше внимания вопросам обучения рецептивной речевой деятельности и, в частности, аудированию<sup>14</sup>.

В данной статье был приведен анализ лишь некоторых вопросов анкеты. В дальнейшем, безусловно, требуется расширение числа участников из других федеральных земель Австрии. Мы планируем описать такие результаты анализа как: представления учащихся об аутентичных текстах, оценка их собственных успехов по овладению умениями в аудировании, а также их мнения и пожелания относительно выбора тем текстов. Необходимо интервьюирование преподавателей РКИ для выяснения следующих вопросов: как они составляют тестовые задания; где находят аутентичные тексты; как определяют степень трудности аудиотекста; почему многие ученики считают, что при помощи упражнений на аудирование закрепляются только фонетические навыки.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Walker N. Listening: the Most Difficult Skill to Teach // Encuentro. 2014. № 23. P. 173.

<sup>2</sup> Аниσιμοва И. Н. Об аудировании в процессе обучения русскому языку иностранных студентов экономического факультета [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. С. 11–15. URL: <https://tinyurl.com/y9rml9x3> (дата обращения: 12.11.2018).

<sup>3</sup> Волосова М. В. Роль аудирования в процессе обучения говорению на русском языке как иностранном // Педагогический журнал. 2017. № 7 (1А). С. 208–216.

<sup>4</sup> Nunan D. Listening in Language Learning. The Language Teacher [Электронный ресурс] // The Japan Association of Language Learning. 1997. 21 (9). P. 42. URL: <https://tinyurl.com/y9aa2ztd> (дата обращения: 12.11.2018).

<sup>5</sup> Nold G., Rossa H. Hörverstehen // Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) / B. Beck, E. Klieme (Hg.). Weinheim u.a.: Beltz, 2007. S. 178–196.

<sup>6</sup> Drackert A., Stadler W. Leistungsbeurteilungskompetenz on Russischlehrkräften in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol (DACHS): Zwischen Status Quo und aktuellen Bedürfnissen // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF). 2017. № 28 (2). S. 255.

<sup>7</sup> Osada N. Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past Thirty Years [Электронный ресурс] // Dialogue. 2004. № 3. pp. 53–66. P. 54. — URL: <https://tinyurl.com/ybnj47bg> (дата обращения: 14.11.2018).

<sup>8</sup> Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2012. С. 89.

<sup>9</sup> Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике. Страсбург, М.: МГЛУ, 2005.

<sup>10</sup> См. напр. *Vandergrift L., Goh C. Teaching and testing listening comprehension // The Handbook of Language Teaching Long / M. & Doughty, C. (eds.).* Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. P. 405.

<sup>11</sup> Ср.: URL: <https://tinyurl.com/yb2dljwp> (дата обращения: 5.11.2018).

<sup>12</sup> URL: <https://tinyurl.com/ya4clf9k> (дата обращения: 5.11.2018).

<sup>13</sup> См. напр. *Акишина А. А., Каган О. Е.* Указ. соч. С. 90.

<sup>14</sup> *Drackert A., Stadler W.* (в печ.), где авторы, подробно излагая теоретические основы аудирования, предлагают учебный сценарий для будущих преподавателей РКИ и преподавателей, проходящих курсы повышения квалификации: *Drackert A., Stadler W.* (в печ.). *Leistungsbeurteilungskompetenz stärken — Von der Theorie zur Praxis am Beispiel eines Lehr-/Lernszenarios zur Verbesserung von Hörverstehensaufgaben im Russischunterricht (=Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck, 19.–20.2.2018).*

**Dreher A. G., Stadler W.**

*Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Austria*

## **LISTENING COMPREHENSION IN THE RUSSIAN LANGUAGE CLASSROOM AS SEEN BY RESEARCHERS, TEACHERS AND LEARNERS**

The authors conclude that in research, listening comprehension is considered to be one of the most complex skills, challenging teachers of Russian not only when teaching but also when testing and assessing their students' performances. This article presents a short overview of the theory of listening comprehension and introduces first results of teacher interviews and students' questionnaires regarding the listening skill and its role in the Russian language classroom.

*Keywords:* survey; listening comprehension; teaching and testing; language assessment literacy.

Дроздова Ольга Евгеньевна

Московский педагогический  
государственный университет, Россия

[o.e.drozdova@mail.ru](mailto:o.e.drozdova@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ: ОТ ШКОЛЫ К УНИВЕРСИТЕТУ

В статье представлены метапредметные функции русского языка как в общем, так и в высшем образовании, а также определение метапредметного обучения русскому языку как основы формирования единой речевой среды в школе. Дано определение единой речевой среды в вузе, показана ее особая роль в педагогическом университете. Отражены виды работы по формированию единой речевой среды при обучении будущих педагогов, как апробированные, так намеченные в перспективе, в том числе создание лингвистических онтологий для действующих учебных дисциплин.

*Ключевые слова:* метапредметные функции русского языка; единая речевая среда; метапредметное обучение русскому языку; педагогический вуз; язык предмета; лингвистическая онтология.

В настоящее время все более актуальной становится идея формирования единой речевой среды в школе, однако сам термин не является пока широко употребляемым. Его предшественником можно считать термин «единый речевой режим», хотя понятие, которое им обозначалось в советской школе 1950–1980 гг., значительно отличается от того, что вкладывается нами в новое понятие. Единый речевой режим связывался прежде всего с соблюдением норм в письменной и устной речи учащихся и педагогов, а также с предписанием определенного порядка оформления тетрадей и проверки письменных работ<sup>1</sup>. Сегодня, при таком огромном потоке информации, который требуется осваивать школьникам, учителя все чаще сталкиваются с проблемой непонимания учащимися многих слов и выражений, неумением извлекать смыслы, заложенные в текстах. Нужна единая система работы всех учителей школы, нацеленная прежде всего на решение проблем, связанных с пониманием смысла, а не только на обеспечение норм в письменной и устной речи. Мы определяем **единую речевую среду** школы следующим образом: это образовательная среда, формирование которой 1) предусматривает реализацию единых методов и приемов в работе с языком, на котором осуществляется обучение, воспитание и развитие школьников, 2) базируется на ценностном отношении к языковым аспектам всех областей образовательного процесса, 3) требует контроля и рефлексии речевой культуры всех его участников<sup>2</sup>.

Единая речевая среда в школе позволяет в полной мере осуществлять метапредметные функции русского языка в общем образовании. Перечислим кратко основные из этих функций<sup>3</sup>. Русский язык в школе — это язык познания, язык разных форм контроля, язык приобщения к чтению и письменной культуре в целом, язык школьных учебни-

ков, язык коммуникации в образовательном процессе, язык воспитания, социализации и развития личности школьников.

В качестве научно-методической основы для формирования единой речевой среды в школе целесообразно использовать систему метапредметного обучения русскому языку, т. е. обучения, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними являются все области образовательного процесса<sup>4</sup>. Формирование единой речевой среды школы возможно осуществлять на основе сотрудничества учителей русского языка и других предметов, использующих единые методические приемы, направленные на активизацию работы как с терминами, так и с общеупотребительными словами в контексте содержания определенного предмета (в том числе соотношения значений слов в науке и бытовой жизни), а также с языковыми конструкциями и фрагментами текстов и др. Важную роль в развитии внимания к языковым явлениям во всех предметных областях играет фиксация типичных ошибок школьников в употреблении терминов и различных словесных конструкций, используемых при ответе по тематике урока. Полем для взаимодействия учителей языковых и неязыковых предметов может быть также совместное руководство проектно-исследовательской деятельностью школьников, проведение внеклассных мероприятий с выделенным лингвистическим компонентом, совместная подготовка школьников к ЕГЭ и олимпиадам. Итак, направления формирования единой речевой среды в школе определяются теми метапредметными функциями, которые выполняет русский язык в общем образовании.

Обратимся теперь к проблемам, связанным с метапредметными функциями русского языка в российских вузах. Образовательный процесс осуществляется в них на русском языке (мы не рассматриваем сейчас обучение некоторым филологическим специальностям на региональных языках, а также использование в значительном количестве вузов специальных образовательных программ на иностранных языках). По нашему мнению, в вузах также необходимо формировать единую речевую среду. Как и в школе, этот процесс должен базироваться на ценностном отношении к языковым аспектам всех областей образовательного процесса, требовать контроля и рефлексии речевой культуры всех его участников. Принципиальное отличие вуза от школы будет в той системе работы, которую можно предложить для реализации метапредметных функций языка. В школе необходимым условием формирования единой речевой среды мы считаем освоение учителями всех предметов единых методов и приемов в работе с языком, на котором осуществляется обучение, воспитание и развитие школьников. Именно это позволяет сделать школьников внимательными и грамотными носителями языка (а если русский язык для них не родной — внимательными и грамотными пользователями), приучает их выделять языковые аспекты в любой области

познания. Важно подчеркнуть, что речь идет о такой работе, которая охватывает всех учителей и всех школьников.

В вузе ситуация другая. Здесь также успешность обучения зависит от уровня владения языком, на котором осуществляется образовательный процесс, но в целом его метапредметные функции, для реализации которых в вузе требуется особая система работы, уже не совсем такие, как в школе. Речь в данном случае идет не о филологических и лингвистических факультетах, где обучают будущих специалистов по работе с языком. Учебные дисциплины по русскому языку, которые нужны на разных факультетах, можно условно разделить на две части: такие дисциплины могут рассматриваться как компонент развития общей языковой культуры будущих специалистов в любой профессиональной области и как компонент формирования их профессиональных компетенций.

Для развития общей языковой культуры во многих вузах (отметим в скобках — не во всех) введен курс «Русский язык и культура речи». Отношение к нему специалистов-предметников неоднозначное, а интерес студентов в большой степени зависит от индивидуальных находок преподавателей-филологов, осуществляющих обучение. Нам известны примеры курсов данной дисциплины, разработанных специально для нефилологических факультетов<sup>5</sup>, однако нередко курс «Русский язык и культура речи» просто восполняет пробелы, оставшиеся из школы со времен подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Функция русского языка как языка формирования профессиональных компетенций, по нашему убеждению, на нефилологических факультетах реализуется недостаточно. Языку специальности уделяется внимание при обучении студентов-иностранцев. Однако умению работать с языком в своей профессиональной области необходимо обучать и студентов, являющихся носителями русского языка. Успешные курсы данного направления тоже есть<sup>6</sup>, однако говорить о широком распространении учебных дисциплин подобного рода, например, при подготовке врачей, физиков, экономистов и других специалистов не приходится.

Безусловно, формирование единой речевой среды в вузе должно осуществляться с учетом специфики будущей профессиональной деятельности обучающихся. Предлагаем следующее рабочее определение **единой речевой среды в вузе**: это образовательная среда, формирование которой: 1) предусматривает реализацию системной работы с языком, на котором осуществляется образовательный процесс, с учетом специфики вуза, а также задач по развитию общей культуры и профессиональных компетенций обучающихся; 2) базируется на ценностном отношении к языковым аспектам всех областей образовательного процесса; 3) требует контроля и рефлексии речевой культуры всех его участников.

Особую роль формирование единой речевой среды играет в жизни педагогического вуза. В нем осуществляется подготовка будущих спе-

циалистов по разным предметам, при этом роль языка в деятельности педагога особая, учителю любой школьной дисциплины необходимо не только самому хорошо овладеть языком, но и научиться организовывать работу с языком своего предмета у будущих учеников. Покажем, какие направления работы могут способствовать формированию у студентов ценностного отношения к языку и необходимых речевых умений на примере деятельности, которая осуществляется в Московском педагогическом государственном университете.

Одним из элементов формирования единой речевой среды в МПГУ является введение для всех обучающихся по направлению «педагогическое образование» дисциплины «Речевые практики», в содержание которой входят такие разделы, как: «Стратегии чтения», «Приемы создания текстов различных жанров в ситуации учебно-научного общения» (самопрезентация, реферат, сообщение, доклад, интервью, отзыв и др.), «Основы языка учебного предмета» (работа с терминологией и учебно-научными текстами, построенная на материале, подготовленном с учетом специфики каждого факультета), орфографический и пунктуационный тренинг.

Как предмет по выбору разработана дисциплина для обучающихся старших курсов разных факультетов — «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» (для студентов-филологов — дисциплина «Язык школьного образования»), опыт реализации которых у будущих учителей русского языка, химии и истории уже был описан<sup>7</sup>. В перспективе — введение аналогичных дисциплин на других факультетах педагогического университета.

В течение трех лет в Институте филологии МПГУ была апробирована учебная дисциплина «Лингвистические аспекты поиска информации в Интернете» (автор — М. И. Шаповалов). Курс позволяет добиться следующих результатов: повысить эффективность поиска информации в Интернете за счет правильного выбора ключевых слов, проверить релевантность выданной информации поисковому запросу, оценить достоверность источника информации, научиться работать с Национальным корпусом русского языка и др. Такой курс является актуальным для студентов всех факультетов.

Формированию единой речевой среды в вузе способствует и работа, нацеленная на популяризацию лингвистических знаний и привлечение студентов разных факультетов к исследованию языковых аспектов их профессиональных областей. Уже пятый год студенты привлекаются к участию в международной научно-практической конференции «Язык — знание для всех», которая имеет длительную историю как мероприятие для школьников, но теперь ежегодно в ее рамках работают и студенческие секции. Перечислим названия некоторых докладов студентов на конференции 2018 г.: «Неизвестный язык биологии: изучаем предмет с опорой на лингвистическую составляющую», «Языковая игра как средство из-



учения химии», «Основные затруднения старшекласников при изучении английского языка», «Проблема понимания современными школьниками смысла отдельных слов в текстах русской классической литературы». Необычным в данном случае является то, что первые два доклада написаны студентами-филологами, изучавшими курс «Язык школьного образования», а третий и четвертый доклады подготовлены студентами Института биологии и химии МПГУ под руководством преподавателя-филолога.

Перспективным научным направлением в рамках проекта по формированию единой речевой среды университета представляется осуществление исследований и мониторинга, нацеленных на определение уровня владения студентами 1-го курса разных факультетов специализированной (связанной с профилем факультета), общенаучной и другой актуальной для образовательного процесса лексикой. Намечено создание лингвистических онтологий для действующих учебных дисциплин университета. В данном случае под лингвистической онтологией понимается единый ресурс, включающий систему понятий и систему лексических значений учебной дисциплины. Каждому понятию сопоставляется набор языковых выражений (слов и словосочетаний), которыми понятия могут выражаться в тексте. На первом этапе исследования на основе анализа учебных текстов, используемых при изучении той или иной дисциплины, создаются терминологические словари предметной области данной учебной дисциплины. На втором этапе на основе анализа тех же текстов формируются словари общенаучной лексики и частотные словари общей лексики, которой необходимо владеть студентам. И на первом, и на втором этапах фиксируются отношения между лексическими единицами, выявленные в текстах. Далее с помощью специально составленных тестов проверяется, насколько студенты владеют выявленными понятиями, лексическими единицами и отношениями между ними. Результаты такого мониторинга помогут преподавателю языковой дисциплины (в данном случае будет использован курс «Речевые практики») осознать, на объяснение каких понятий, лексических значений, семантических отношений надо обратить внимание. Трудности в освоении обучающимися научного словаря, по словам М. Ю. Сидоровой, могут быть связаны с тем, что «формирование научного словаря не сводится к обучению терминам и дефинициям, а состоит в установлении правильных отношений между представлениями, извлекаемыми учащимися из повседневного опыта; словами обывденного языка; научными терминами и научными понятиями», также причиной затруднений в освоении научного словаря «может быть несоотнесенность определений (понятийного содержания) одного и того же термина в разных предметах»<sup>8</sup>.

Итак, нами предпринята попытка показать сходство и различия форм работы, как апробированных, так и намеченных в перспективе, позволяющих формировать в школе и в педагогическом вузе (некоторые формы работы — не только в педагогическом) единую речевую среду, способствующую

достижению большей эффективности образовательного процесса и успешности обучающихся в дальнейшей профессиональной деятельности.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Методическое письмо Министерства просвещения РСФСР от 01.09.1980 № 364-М «О единых требованиях к устной и письменной речи учащихся, к проведению письменных работ и проверке тетрадей». [Электронный ресурс]. URL: zakon.edu.ru/attach/8/570.doc (дата обращения: 27.10.2018)

<sup>2</sup> Дроздова О. Е. Формирование единой речевой среды в современной школе на основе метапредметного подхода к обучению русскому языку // Актуальные проблемы современной методики преподавания русского языка в школе и вузе: сб. трудов III Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки, профессора Г. Н. Приступы, 29–30 ноября 2018 г. / науч. ред. д-р пед. наук, проф. О. А. Скрябина; Ряз. гос. ун-т имени С. А. Есенина. Рязань: Издательство «Концепция», 2018. С. 21.

<sup>3</sup> Дроздова О. Е. Метапредметные функции русского языка в образовательном процессе школы и вуза: проблемы и пути решения // Метапредметный подход в образовании: Русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам: сборник статей Международной научно-практической конференции, г. Москва, 19 апреля 2018 г. / сост. О. Е. Дроздова. М.: МПГУ, 2018. С. 4–12.

<sup>4</sup> Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения: монография. М.: Издательский дом «Международные отношения», 2016. 316 с.

<sup>5</sup> Напр., Сидорова М.Ю., Савельев В. С. Русский язык и культура речи. Курс лекций для студентов-нефилологов. 1 часть (2-е издание, исправленное и дополненное). М.: Издательство Доброе слово, 2013. 264 с.

<sup>6</sup> Напр., Иванова Г. А. Устная коммуникация и риторика в профессиональной подготовке юриста: учеб. Пособие / СПб.: СЗФ РПА Минюста России, 2015. 182 с. [Электронный ресурс]. — URL: [http://liber.rpamjust.ru/action.php?kt\\_path\\_info=ktcore.SecViewPlugin.actions.document&fDocumentId=6584](http://liber.rpamjust.ru/action.php?kt_path_info=ktcore.SecViewPlugin.actions.document&fDocumentId=6584) (дата обращения: 27.10.2018)

<sup>7</sup> Дроздова О. Е. Формирование банка заданий для обучения языку школьных предметов (курсы для будущих учителей русского языка, химии, истории) / Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: Коллективная монография. М.: Издательство «Спутник+», 2017. С. 413–420.

<sup>8</sup> Сидорова М. Ю. Освоение словаря: ситуации и механизмы. Москва-Таллин: Pushkini Instituut, 2018. С. 121, 123.

**Drozdova O. E.**

*Moscow Pedagogical State University, Russia*

## FORMATION OF A UNIFIED SPEECH ENVIRONMENT: FROM SCHOOL TO UNIVERSITY

The article presents the meta-subject functions of the Russian language both in general education and in higher education, and also defines the meta-subject teaching of the Russian language as the basis for forming a unified speech environment at school. The definition of a common speech environment in the university is given, its special role in a pedagogical university is shown. Reflects the types of work on the formation of a unified speech environment in the preparation of future teachers, both used and intended, including the creation of linguistic ontologies for existing academic disciplines.

*Keywords:* meta-subject functions of the Russian language; unified speech environment; meta-subject teaching of the Russian language; pedagogical university; language of the subject; linguistic ontology.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ МЕТОДИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ МОДЕЛИ «ЗАСТРОЙКА ГОРОДА»)

В статье говорится о роли и значимости использования речевых масок на уроках русского языка как иностранного. Приводится пример использования игровой методики при обучении говорению иностранных студентов на примере модели «застройка города». В рамках предлагаемой модели студенты повторяют пройденный материал, реализуют коммуникативные интенции в рамках выданных им ролей-масок и учатся обосновывать свою позицию.

*Ключевые слова:* ролевая игра; игровая методика; обучение говорению.

Как известно, методика обучения русскому языку как иностранному — это совокупность различных форм и способов совместной деятельности преподавателя и обучающегося для обеспечения эффективного овладения учебным материалом, в частности, и повышения качества обучения в целом.

Ведущим принципом в современной лингводидактике, несомненно, является принцип коммуникативной направленности обучения, который предполагает преобладание проблемно-речевых и творческих упражнений и заданий, использование аутентичных ситуаций общения, развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации, формирование психологической готовности к реальному иноязычному общению в различных ситуациях. Для реализации этого принципа применяются многочисленные технологии и техники обучения<sup>1</sup>.

В данной статье объектом рассмотрения является использование игровой методики как приёма при обучении иностранных студентов говорению на русском языке.

Использование игровой методики на уроке РКИ преследует ряд целей:

- 1) обеспечить психологический комфорт для учащихся благодаря использованию «речевых масок» для решения конкретных коммуникативных ситуаций, что позволяет студентам высказываться от «третьего лица»;
- 2) формировать речевые умения и стратегии ведения диалога, прибегая к нестандартным речевым ситуациям;
- 3) мотивировать учащихся к успешному выполнению задач на основе стремления к лидерству;
- 4) раскрыть и реализовать творческий потенциал и способности студентов.

Речевая маска (РМ) — термин, широко используемый в различных направлениях современной коммуникативистики (см. работы М. В. Шпильман, А. В. Кукс, Е. В. Косиновой и др.).

РМ — это чужой языковой образ, выбор которого обусловлен целями говорящего, ситуацией, формой общения, фактором адресата; это временная и ситуативная эксплуатация чужого речевого поведения, основанная на зафиксированном в сознании носителей языка обобщенном представлении о том или ином типе коммуникантов<sup>2</sup>. Иначе говоря, это сознательно созданный, ситуативный чужой речевой образ, который является узнаваемым для адресата и соотносится им с определенным прототипом. Речевая маска создается при помощи конструктивных единиц различных уровней: к ним относятся как формальные языковые средства (фонетические, грамматические, лексико-синтаксические, стилистические), так и используемые понятия, речевые тактики, коммуникативные ходы и т. д., характеризующиеся узнаваемостью для адресата, устанавливающие взаимосвязь с прототипом<sup>3</sup>.

В лингводидактическом аспекте нам близка и точка зрения И. А. Стернина, согласно которой «речевая маска» понимается как ситуативная коммуникативная роль. Использование «речевой маски» при изучении русского языка как иностранного предполагает копирование и/или имитацию чужого речевого поведения с учетом лексических и речевых особенностей заявленного образа. Таким образом, лингвистические концепции И. А. Стернина, М. В. Шпильман и А. В. Кукс могут быть положены в основу лингводидактического освоения этих идей.

Рассмотрим, каким образом «речевая маска» может быть задействована на уроке «Застройка города».

Занятие «Застройка города» происходит без предварительной подготовки студентов, и основная его цель — активизировать конструкции для выражения мнения и снять коммуникативные барьеры.

Замечу, что занятие по этой теме проводилось и за 3 учебных часа, и за 5, но и в том, и другом случае студентам не хватало времени, поскольку постоянно возникали новые идеи. Требуется техническая обеспеченность занятия: ватман, клей, фломастеры контрастных цветов (для каждого студента — свой цвет), мешочек или коробочку, откуда будут извлекаться карточки-бонусы, и сами бонусы (бонусов должно быть не менее 60). Можно использовать рисунки (рис. 1), разрезая их на сегменты по объектам, изображённым на картинках.

Урок начинается с повторения грамматической темы/тем, изученных ранее, и выполнения заданий, связанных с этими грамматическими темами. Каждый, кто правильно ответил на вопрос, получает право достать из коробки карточку-бонус (в процессе выполнения заданий учащиеся набирают бонусы). После выполнения заданий подсчитывается количество набранных бонусов. Тот, у кого оказалось бонусов, больше, чем у других, впоследствии становится мэром будущего города. Остальные получают свои роли по рейтингу (количеству набранных бонусов). Обычно мы подбираем такие речевые маски, которые можно отнести



Рис. 1. Образцы раздаточного материала.

к конфликтным персонажам, отношение к которым в обществе неоднозначное, например, зоозащитник, многодетная мать, православный активист, мафиози, директор завода, владелец фитнес-центра, популярный спортсмен, известный музыкант и др.

Как только все студенты получили роли, объявляется их задача в игре. Каждому нужно внимательно посмотреть на полученные им бонусы, обвести их по контуру фломастером своего цвета (для того, чтобы на общем плане можно было узнать, кому принадлежит объект), и решить, какие объекты они хотели бы построить в городе и что из полученных ими бонусов им соответствует. Разрешается менять объекты (например, если на карточке написано, что это больница, то вместо этого слова можно написать «казино»). В это время мэр расклеивает на ватмане любые объекты так, как ему угодно: мэру не нужно ничего ни с кем согласовывать, он в этом городе главный и распоряжается по своему желанию. После того, как мэр расположил все объекты, к нему приходят посетители с предложениями по застройке. Задача посетителя — убедить мэра, что данный объект совершенно необходим городу. Задача мэра — по возможности аргументированно отказать, или же мотивировать своё согласие на строительство.

Как показывает практика, первые 3–4 объекта принимаются очень неохотно и процесс идёт довольно медленно, но постепенно студентов охватывает азарт, они стремятся разместить как можно больше своих объектов, придумать наиболее интересные и неожиданные объекты и обосновать необходимость их строительства.

Когда у студентов заканчиваются выданные им карточки, а место на ватмане, тем не менее, ещё остаётся, им предлагается придумать недостающие объекты, согласовывать их и дорисовывать на карте своим фломастером.

В этой игре очень важна роль модератора, который должен напоминать студентам, что нельзя построить детский сад рядом с тюрьмой или зоопарк рядом с заводом, а также объяснить, что в любом городе, помимо клубов и ресторанов, обязательно должны быть какие-то жизненно важные объекты (например, больницы, пожарная служба, сети коммуникаций и др.). Задача модератора — сделать так, чтобы на ватмане оставалось как можно меньше незанятого пространства.

Ниже представлен пример законченного задания «Застройка города», выполненный смешанной группой студентов из Китая и Кореи (рис. 2).

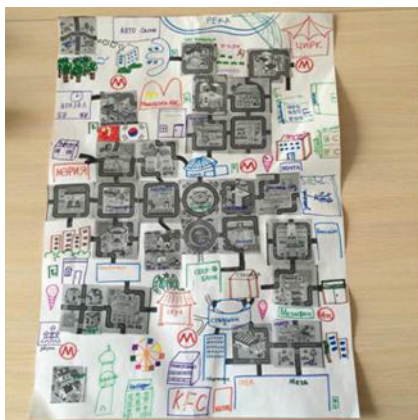


Рис. 2. Модель «Застройка города».

Преподавателю крайне важно учитывать особенности ментальности языковой личности-маски. В связи с тем, что маска должна быть узнаваема, студент вынужден использовать не только собственные представления о том, как позиционирует себя тот или иной персонаж, но и пытаться представить её таким образом, чтобы другие поняли, какая это языковая личность. Иными словами, студент оказывается в ситуации, когда ему необходимо уравновесить собственные представления о каком-либо явлении действительности с общепринятыми представлениями.

Использование «речевой маски» в качестве одного из лингводидактических средств на уроке — эффективный прием, помогающий в решении несколько методических задач, к числу которых можно отнести следующие.

1. Раскрепощение студента. Если студент не хочет (опасаясь за сохранение собственного лица) или не может (испытывает стеснение, смущение и неудобство) говорить конкретно о себе, у него появляется возможность говорить от лица другого человека, не боясь быть неправильно понятым или излишне откровенным;
2. Преодоление языкового барьера. Речевые клише предварительно прорабатываются вместе с преподавателем, поэтому перед выполнением задания каждый студент имеет в запасе нужные фразы и конструкции, которыми может поль-



зоваться. Остаётся только сделать речь персонажа яркой и живой, что обычно не вызывает особых затруднений;

3. Приобретение опыта общения в различных коммуникативных ситуациях;
4. Использование русского языка в условиях, приближенных к реальным условиям коммуникации, что позволяет актуализировать полученные знания, а также применить их на практике.

Таким образом, можно сказать, что предлагаемая система работы и использование приёма «речевой маски» предоставляет возможность использовать активную работу при формировании речевых навыков и умений учащихся и делают учебный процесс овладения иностранным языком привлекательным для студентов на всех этапах обучения. Также важна эмоциональная составляющая обучающего приема — информация воспринимается и запоминается лучше, когда одновременно с освоением этой информации студент получает положительные эмоции, что позволяет ему успешно выполнять достаточно сложные и творческие задания.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шантурова Г. А. Современные методические технологии на практических занятиях РКИ (из опыта работы с китайскими студентами-филологами) // Русский язык за рубежом. 2013. № 1. С. 26–32.

<sup>2</sup> Шпильман М. В. Коммуникативная стратегия «речевая маска» (на материале произведения А. и Б. Стругацких): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Новосибирск, 2006. 154 с.

<sup>3</sup> Кукс А. В. Конструирование речевой маски в игровом дискурсе: на материале видеотекстов юмористических выступлений: автореферат дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Новосибирск, 2010. 22 с.

**Dubrovskaya E. M.**

*Novosibirsk State Technical University, Russia*

#### **USING THE GAME TECHNIQUE WHEN TEACHING FOREIGN STUDENTS TO SPEAK: ON THE EXAMPLE OF THE “CITY DEVELOPMENT” MODEL**

The article describes the role and importance of the use of speech masks in Russian as a foreign language classes. An example is given of using the game technique when teaching foreign students to speak on the example of the “City Development” model. Within the framework of the proposed model, students repeat the material they have studied, realize communicative intentions within the framework of the masked roles issued to them and learn to justify their position.

*Keywords:* role-playing game; game technique; learning to speak.



Дунаева Лариса Анатольевна

Московский государственный  
университет имени М. В. Ломоносова, Россия

dunaevalar@gmail.com

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НАУЧНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ СОВРЕМЕННОГО УЧЕНОГО**

Статья посвящена рассмотрению содержания обучения иностранных учащихся научному общению на русском языке с учетом тенденций развития информационно-сетевое общества, связанных с углублением представлений о структуре научного знания, изменением состава субъектов научной деятельности, раздвижением границ информационных потребностей человека науки, появлением новых способов научной коммуникации.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; обучение научному общению; информационные потребности ученого.

Контингент иностранцев, параллельно изучающих русский язык и занимающихся научной деятельностью, попал в поле зрения методистов в конце 60-х — начале 70-х годов XX века, хотя и не рассматривался в то время по отношению к учащимся высших учебных заведений. Потребности иностранных специалистов в сфере науки впервые обсуждались в 1973 году на II Конгрессе МАПРЯЛ в Варне, затем несколько лет шла активная дискуссия на страницах методических изданий, которая завершилась в 1981 году идеей создания универсального учебника русского языка для научных работников.

В статье К. Пехливановой и Л. Розковцевой, посвященной описанию концепции «международного» учебника для ученых, определяются целевые установки взрослого человека — научного сотрудника, желающего в кратчайшие овладеть практическим русским языком для эффективного научного общения, устанавливается иерархия актуальных для него видов речевой деятельности, описываются особенности его психологического и умственного склада. В число целей изучения русского языка авторы включают быстрое и оперативное извлечение научной информации (прежде всего из отраслевых журналов); устный и письменный контакт с русскоязычными коллегами; активное участие в международных симпозиумах, конференциях и других научных мероприятиях. Исходя из этого, овладение устной русской речью ставится на второе место после воспитания навыков чтения и понимания специальной литературы, а уровни владения разными видами речевой деятельности распределяются следующим образом: «высокий уровень» — для чтения текстов по специальности (практически без помощи словаря или с незначительной опорой на него); «такой же (или почти такой же)» уровень — для

понимания русской научной речи на слух; «более ограниченный уровень» — для умения вести беседу по-русски на темы по специальности, участвовать в научной дискуссии; «минимальный уровень» — для создания на русском языке собственного текста (несложное письмо, резюме, аннотация, конспект и т. п.)<sup>1</sup>.

Методическая концепция 80-х годов не была реализована в учебной книге, но общие идеи, лежащие в ее основе, до сих пор сохраняют свою актуальность, в той или иной степени определяя систему обучения научному общению аспирантов в российских и зарубежных вузах. Что же касается конкретных ее положений, то они, безусловно, нуждаются в корректировке, так как за прошедшие десятилетия интеллектуальное пространство мировой и российской науки претерпело ряд кардинальных изменений, расширившись и усложнившись в соответствии с законами развития информационно-сетевое общества. За этот немалый срок углубились представления о структуре научного знания, изменился состав субъектов научной деятельности, раздвинулись границы информационных потребностей человека науки, появились новые способы научной коммуникации.

Прежде всего следует отметить гетерогенность субъектного состава современной сферы науки. Если ранее в данной сфере были задействованы профессиональные научные работники и аспиранты (молодые ученые), обладающие в целом сходными характеристиками, то теперь наряду с ними в качестве активных деятелей научного процесса выступают учащиеся вузов — магистранты и студенты старших курсов, отличающиеся самыми разнообразными аксиологическими, целевыми, психологическими и когнитивными установками. Причина этого заключается в тенденциях развития современного высшего образования, закрепленных в образовательных стандартах, в их нацеленности на формирование у выпускника профессиональных компетенций, которые соотносятся с компетенциями научного работника. Креативность; способность обнаруживать проблемы и вырабатывать способы их решения, критически оценивая получаемые результаты; умение формировать собственную аргументированную позицию по любым вопросам; владение методами сбора и анализа теоретических и эмпирических первоисточников; умение строить и проверять научные гипотезы, объяснять и предсказывать события, понимать логику научной работы и объективные границы научного знания и т. д., — всё это в разном объеме требуется теперь не только от аспирантов, но и от магистрантов, и даже от учащихся старших курсов бакалавриата<sup>2</sup>.

Данная тенденция не является новой — уже в середине 80-х годов исследователи отмечали, что занятия наукой превращаются в массовый род занятий, а сама наука начинает трансформироваться вслед за потерей своего элитарного статуса. С того времени наука окончательно оформилась как отрасль индустриального производства в парадигме «экономики знаний», и в этих условиях кандидатское исследование на-

чинает рассматриваться как квалификационная работа и элемент массового профессионального роста (по меткому замечанию Ж. Алфёрова, «сегодня ученым может стать почти каждый»<sup>3</sup>).

Проведенный анализ документооборота современных научных коммуникаций также подтверждает существование нового (и весьма многочисленного) контингента участников научного взаимодействия. В последние десятилетия в число востребованных научных произведений входит не только традиционный набор первичных источников (монографии, кандидатские и докторские диссертации, препринты, научные и отраслевые журналы, сборники научных статей, тезисов и докладов, научные отчеты) и вторичных документов (аннотации, рефераты, реферативные издания и каталоги, библиографические списки и указатели, библиографии по темам), но и массив экзаменационных рефератов, курсовых работ, дипломных проектов, магистерских диссертаций, являющихся результатом текущей научно-образовательной деятельности вузов. С одной стороны, включение в научный документооборот этих произведений может вызывать и вызывает возражения, поскольку научный уровень большинства таких работ остается достаточно низким, «ученическим», но, с другой стороны, в талантливых дипломных проектах и магистерских исследованиях часто обозначаются перспективные проблемы теории и практики научной дисциплины, что не остается без внимания профессиональных исследователей.

Таким образом, среди иностранных учащихся, ведущих в вузах научную деятельность на русском языке, выделяются три категории: студенты старших курсов, магистранты, аспиранты. При всех различиях, проявляющихся в широте тематики проводимого научного исследования представителями этих категорий, в целях и задачах, научной и практической ценности полученных результатов, между группами учащихся есть много точек соприкосновения. Главное, что их объединяет и сближает с профессиональными учеными, — это потребность в осуществлении полноценной научной коммуникации, как в устной, так и в письменной форме.

Обращение к проблемам подготовки иностранных учащихся вузов к научной коммуникации на русском языке связано с изучением общих свойств научной информации, способов ее представления, передачи и получения через разные коммуникационные каналы<sup>4</sup>.

Первым фактором, определяющим отбор материалов для обучения инофонов научной коммуникации на русском языке, является широта научного поиска и возможные направления его сужения.

На первый взгляд, наиболее оптимальной для научного поиска является ситуация, когда ученый располагает самой широкой и разносторонней информацией. В действительности же сфера научных и профессиональных интересов любого специалиста оказывается значительно уже масштабов научной дисциплины и продолжает неуклонно сужаться

в силу дробления научных областей на все более мелкие области узкой специализации. Основной объем информации, необходимый научному работнику (а следовательно, и иностранному учащемуся, занимающемуся наукой), связан прежде всего с его специальностью, вследствие чего обучение научному общению подразумевает изучение «как общих, стилиобразующих особенностей научного стиля речи (на материале текстов общенаучного характера в рамках определенного подстиля), так и черт, специфических для конкретного языка специальности (на материале узкоспециальных текстов)»<sup>5</sup>. Высокая мотивация к учению наблюдается у иностранных учащихся именно в границах выбранной предметной области, и на старших курсах, в магистратуре и аспирантуре общенаучный текст утрачивает свою актуальность как средство и цель обучения научному общению на иностранном языке. На первый план выходит узкоспециальный текст и способы и приемы работы с ним, максимально приближенные к аутентичным: самостоятельный подбор учащимися текстов разных жанров по заданным параметрам, создание под руководством преподавателя фрагментов реального научного текста (реферата, курсового проекта, диссертации, автореферата), учебные и реальные конференции<sup>6</sup>, в ходе которых каждый учащийся представляет свое исследование для коллективного обсуждения и др.

Второй фактор, влияющий на содержание обучения иностранцев научному общению на русском языке, связан с разграничением основной и второстепенной для исследователя информации.

Дать четкий ответ на вопрос, какую информацию следует считать основной, часто бывает достаточно сложно даже опытному специалисту, работающему на родном языке, и тем бóльшую трудность он представляет для начинающего исследователя-иностранца. По нашим наблюдениям, проблемы чаще всего возникают в самом начале научного поиска, когда важность и необходимость информации для решения той или иной научной задачи не совсем очевидна и, как следствие, параметры поиска не могут быть четко сформулированы.

Как уже говорилось, в целом научную специализацию любого ученого следует соотносить с узкой областью исследования, и именно в ее рамках и будет находиться основная, необходимая ему информация (что, впрочем, не означает отсутствия потенциального интереса к другим научным дисциплинам). Важным для понимания информационной практики иностранного учащегося, занимающегося наукой, является выделение долгосрочных и однократных информационных потребностей, базирующихся на текущем ознакомлении с научной информацией и обращении за справками по тому или иному вопросу. В связи с этим встает вопрос об обучении иностранных учащихся стратегиям поиска необходимой информации на русском языке: от осознания информационных потребностей в основной и второстепенной, затребованной и незатребо-

ванной информации, до корректного формулирования запроса и получения искомой информации через различные средства, обеспечивающие эффективный информационный поиск в современных условиях.

Третий фактор связан с наличием в научном документообороте так называемой «информации об информации»: аннотаций, библиографических указателей, реферативных изданий и каталогов, в том числе электронных, ссылки и упоминания тех или иных работ и их авторов в оригинальной научной литературе, списки использованных источников, а также научные конференции и неформальные контакты с коллегами. К этому следует также добавить сведения, содержащиеся в научно-популярной литературе, которая в условиях углубляющейся специализации становится средством, функционирующем «как мощная фильтрующая система, отбирающая из бесконечного множества фактов то, что представляет собой существенный интерес»<sup>7</sup>, позволяя ученому ознакомиться с основными идеями из областей, далеких от сферы его исследовательских интересов. Таким образом, практически все каналы научных коммуникаций причастны к передаче информации об информации, и все они находят свое место как при структурировании системы обучения иностранцев научному общению, так и при формировании ее содержания.

Результаты анализа информационных потребностей, которые испытывают в своей реальной практике ученые, могут быть применены для того, чтобы более точно очертить круг информационных потребностей иностранных учащихся и круг тех умений, которыми они должны овладеть, работая с информацией на русском языке.

Иностраннный учащийся, находящийся на этапе подготовки собственного исследования, должен уметь: осознавать круг своих информационных потребностей, их природу и структуру; осуществлять поиск необходимой информации на русском языке через различные источники и через все актуальные каналы научной коммуникации; производить анализ найденной информации на русском языке и оценивать ее с точки зрения содержательного и жанрового соответствия задачам собственного исследования; перерабатывать отобранную информацию на русском языке разными способами; обмениваться научной информацией с другими участниками русскоязычного научного сообщества; создавать собственные письменные произведения в определенном жанре научной прозы (реферат, курсовая и дипломная работа, магистерская и кандидатская диссертации, тезисы, доклад, статья).

Как видим, приведенный перечень умений не только полностью совпадает с тем, который некогда был составлен исходя из потребностей профессиональных ученых-иностранцев 80-х годов XX века, но и перекрывает его как по обязательным для учащихся вузов видам продуктивной письменной и устной текстовой деятельности, так и по объемам информационной деятельности на изучаемом языке.

Нет сомнений в том, что всё перечисленное с той или иной степенью мастерства иностранные учащиеся осуществляют на родном языке и пытаются перенести приобретенные ранее навыки на аналогичную деятельность на языке изучаемом. Русский язык в их научной коммуникации должен выступать в функции «квазиродного», т. е. использоваться точно так, использовался бы родной «для взаимопонимания и/или взаимодействия с носителями языка в условиях прямого или опосредованного контакта, с непосредственной или отсроченной обратной связью между коммуникантами»<sup>8</sup>. Задача современного вузовского курса РКИ состоит в обучении иностранных учащихся, ведущих собственное исследование, не только научному языку и речи, но и конкретным видам и подвидам научной коммуникации для обеспечения требуемого уровня владения целевыми формами общения, принятыми в российском и мировом научном сообществе.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Пехливанова К., Розковцева Л. Принципы создания «международного» учебника русского языка для ученых // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. Сб. статей / сост. Л. Б. Трушина. М.: Русский язык, 1981. С. 230.

<sup>2</sup> Дунаева Л. А., Клобукова Л. П. Контингенты иностранных учащихся-нефилологов гуманитарного профиля в свете трехступенчатой системы подготовки специалиста // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания. Вып. 2. М.: МАКС Пресс, 2006. С. 274–285.

<sup>3</sup> Интервью с Ж. Алфёровым // Литературная газета, 16–22 марта 2005. № 10 (6013).

<sup>4</sup> Алфёров А. А. Ученый и информация / Наука и научное творчество. Сб. научных трудов. Ростов-на-Дону: Изд. Ростовского гос. ун-та, 1981. С. 5–22.

<sup>5</sup> Клобукова Л. П. Лингвометодические основы обучения иностранных студентов-нефилологов гуманитарных факультетов речевому общению на профессиональные темы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. С. 204.

<sup>6</sup> Кафедра русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ им. М. В. Ломоносова ежегодно проводит конференцию молодых ученых для иностранных студентов, магистрантов и аспирантов, выпуская сборник статей, подготовленных учащимися на русском языке с участием преподавателей РКИ и научных руководителей на профильной кафедре.

<sup>7</sup> Владимиров С. В., Карев М. А. Информация и мы. М.: Знание, 1970. С. 126.

<sup>8</sup> Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. С. 12.

Dunaeva L. A.

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

## TEACHING FOREIGN STUDENTS TO SCIENTIFIC COMMUNICATION IN RUSSIAN IN THE CONTEXT OF THE INFORMATION NEEDS OF A MODERN SCIENTIST

The article reviews the content of teaching foreign students scientific communication in Russian, with respect to development trends of the information-network society, which are associated with deepening ideas about the structure of scientific knowledge, content change of subjects of scientific activity, expansion of boundaries of information needs of a modern scientist, emergence of new ways of scientific communication.

*Keywords:* Russian as a foreign language; scientific communication; information needs of a scientist.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РКИ

В статье дается обоснование роли интеллектуальной активности как одной из составляющих учебного процесса, ориентированного на достижение уровневых требований владения русским языком (С1). Интеллектуальная активность рассматривается как один из когнитивных механизмов, обеспечивающих достижение социальной включенности студентов в социум. Раскрывается обучающий потенциал интерпретации и аналитических заданий, направленных на развитие интеллектуальной активности как инструмента социальной и профессиональной включенности в русскоязычный мультикультурный социум Казахстана.

*Ключевые слова:* уровень языковой подготовки; социальная включенность; социальная активность; интеллектуальная активность; интерпретация.

Обучение американских студентов русскому языку в Казахстане становится привычным, и, главное, результативным, несмотря на сомнения многих скептиков. В Казахском национальном университете им. аль-Фараби языковая подготовка иностранцев по русскому языку осуществляется около 40 лет. С 2014 года в рамках американской языковой программы «Флагман» на базе университета студенты четырех американских вузов успешно овладевают русским языком в объеме Третьего сертификационного уровня (С1).

Программа «Флагман» в условиях реализации в лингвосоциокультурном пространстве Казахстана приобретает новый качественный опыт интегрированного обучения в мультикультурной среде.

Третий сертификационный уровень языковой подготовки иностранных учащихся определяется как уровень общего владения языком, достаточный для профессионального общения. Фактически речь идет об уровне владения языком, достаточном для полноценной социальной включенности в среду.

В философии понятие включенности человека в действительность трактуется в числе прочего и как его способность выявлять, понимать и интерпретировать смыслы окружающего его мира<sup>1</sup>. Проблема включенности в мультикультурный социум появляется в первый же день пребывания студентов в стране. Понимание и интерпретация смыслов физического мира не вызывает особых трудностей. Самое главное, включить механизм перекодирования. Однако процедуры перекодирования будут успешными только в том случае, если параллельно включается механизм категоризации, т. е. соотнесения того или иного смысла физического мира с конкретной семантической категорией. Выявление



гипонимических и / или гиперонимических отношений между смыслами — важнейший шаг к пониманию и репрезентации иного мира как иерархически организованного, синтезированного на основе логической соотнесенности его предметной составляющей. Интерпретация этих отношений обеспечивается посредством процедур категоризации, лежащих в основе когнитивной деятельности.

Следовательно, интеллектуальная активность как способность осуществлять мыслительные операции с определенной целью оказывается важнейшим инструментом даже на уровне элементарной смены языкового кода при понимании и интерпретации смыслов физического мира.

Однако для понимания мира иной культуры, который не ограничивается предметными смыслами, важно сформировать на изучаемом языке индивидуальную концептуальную систему обучаемого, которая представляет собой его видение мира, в том числе и мира иной культуры<sup>2</sup>. Именно сформированность индивидуальной концептуальной системы на изучаемом языке обеспечивает когнитивную активность и, следовательно, полноценную включенность личности в иноязычный социум.

Таким образом, полная социальная включенность личности в отношения социума, как того требует III сертификационный уровень, возможна при условии направленной когнитивной деятельности студента, т. е. его интеллектуальной активности.

Анализ основных положений ГОСО<sup>3</sup> показал неравномерность представления интенциональной составляющей интеллектуальной и социальной активности. В п. «Содержание коммуникативно-речевой компетенции» в контексте социальной активности указано 68% интенций, 20% интенций имеют интеллектуальную направленность, 12% интенций можно отнести к интеграционным по своей природе. В п. «Требования к речевым умениям» также доминируют умения, характеризующие социальную активность. Они составляют 80% от общего числа интенций. И только 20% (те же 20%!) направлены на интеллектуальную активность. Поэтому в данной статье мы говорим о необходимости расширения и усиления работы по активизации интеллекта в новой лингво-социокультурной среде интегративного типа.

Успешность овладения русским языком американскими студентами в условиях мультикультурной среды казахстанского социума достигается, прежде всего, тем, что процесс обучения выстраивается по модели усиления интеллектуальной активности. При этом в учебный процесс внедряется два типа интеллектуальной активности: интеллектуальная активность, сопровождающая и моделирующая социальную активность, и собственно интеллектуальная активность.

Первый тип интеллектуальной активности осуществляется с помощью логического инструментария. Обучение направлено на осознание окружающего инокультурного мира и себя в нем; на осознание системы логических отношений в окружающем объектном и социальном мире;

на распознавание явных и скрытых смыслов окружающей действительности (объектной и социальной); на выстраивание отношений в социуме на основе логических отношений в контексте культурных традиций; на контроль развития ситуации; на её эмоциональную и логическую оценку; на принятие решения и его реализацию.

Второй тип — собственно интеллектуальная активность в ином социально-культурном контексте средствами изучаемого языка. Она направлена на критическое осознание мира, интерпретацию информации любого типа в контексте собственных общественных или научных интересов, развитие аналитической и исследовательской деятельности в социальной, профессиональной и научной сферах. Это происходит посредством введения в учебную программу исследовательских курсов, содержание которых определяют сами студенты в соответствии со своими профессиональными интересами, но исследовательская составляющая осуществляется и описывается средствами русского языка и научных традиций Казахстана. Основные результаты исследования защищаются во время их презентации.

Развитие собственно интеллектуальной активности при овладении иностранным языком становится реальным благодаря его когнитивной природе. Общепризнанно, что язык как инструмент речемыслительной деятельности человека описывает и передает информацию, объективируя этим работу мышления индивида.

Важнейшим инструментом и формой интеллектуальной активности является интерпретация. Она выполняет функцию социального и научного, а в учебном процессе и методического моделирования.

Как инструмент интеллектуальной активности интерпретация ставит целью создание продукта, содержание которого формируется в процедурах придания смысла: *толкование, истолкование, разъяснение, объяснение, уточнение смысла, раскрытие смысла чего-либо, придание смысла чему-либо, трактовка, прочтение, перевод формальных символов и понятий на язык содержательного знания и т. д.* Именно эти понятия используются для толкования самого слова «интерпретация» в различных словарях. В философии интерпретация определяется как «совокупность значений (смыслов), придаваемых каким-либо образом элементам некоторой теории (выражениям, формулам и отдельным символам)»<sup>4</sup>.

Интерпретация как механизм постижения смысла составляет основу обучения второму языку: презентация нового слова — это всегда интерпретация его значения, семантической и грамматической сочетаемости; конструирование предложений осуществляется с целью выражения объективного смысла. Интерпретация как средство социализации в иноязычном и, следовательно, в инокультурном социуме обеспечивает правильный выбор программ речевого поведения в процессе реализации коммуникативной стратегии. В социальном общении коммуниканты интерпретируют речь и действия в контексте мотивов, целей, установок, условий и средств, культурных традиций. Однако здесь важно распозна-

вание интенциональной программы общения в соотнесенности со стратегиями языкового выражения: прямой, конвенциональной и косвенной. Особую трудность вызывают стратегии косвенного языкового выражения прагматического смысла, имплицитного по своей природе.

Процедуры усвоения языкового и культурного знания и его корректного использования также имеют интерпретационную природу. Учебный текст на этом уровне обучения языку должен быть понят и усвоен как система корреляции фактологической информации с информацией концептуальной, представленной в тексте имплицитно. Выявление корреляций и обоснование правильности понимания соотнесенности фактологических смыслов с типами концептуальной информации, а также распознавание имплицитно представленной в тексте культурной информации становятся возможными на изучаемом языке благодаря аналитическому инструментарию. Таким инструментом может быть интерпретация, которую мы определяем не только как способ толкования смысла, но и как форму интеллектуальной активности. Поэтому мы не только используем интерпретацию как когнитивный инструмент в обучении языку, но и обучаем методикам интерпретации, в основе которых лежит интеллектуальная активность.

Развитию интеллектуальной активности в иноязычной среде способствует также элементарная аналитическая и исследовательская деятельность студентов. Конверсационный анализ диалогового текста с объяснением выбора той или иной стратегии языкового выражения; расширение контекста ситуации через обоснование причин и целевой доминанты программ речевого поведения — эти приемы направлены на постижение интеллектуальной природы социального общения.

Обобщение информации текстовых фрагментов через соотнесение с логической категорией; формулирование прагматического фокуса каждого фрагмента текста; формулировка и обоснование прагматического фокуса текста в целом как интерпретация результата синтеза фокусов всех фрагментов — это примеры аналитических заданий, которые используются в работе с учебным текстом, и которые направлены на развитие когнитивных механизмов обобщения и обоснования информации как форм интеллектуальной активности.

Для осуществления исследовательской деятельности по проблемам специальности или социальным отношениям (в семье, в студенческой среде, на практике) предлагается следующий алгоритм:

*определите объект и цель исследования; соберите фактический материал; систематизируйте его на основе определенного принципа; установите причинно-следственные отношения между группами фактологического материала; проведите аналитическую или экспериментальную работу, используя корректно выбранную методологию; опишите полученные результаты; сделайте вывод.*

Когнитивным механизмом решения проблем обучения интерпретации как важнейшему инструменту интеллектуальной активности явля-

ется формализация знания. Эффективным способом формализации знания является ментальное картирование.

В учебном процессе со студентами программы «Флагман» активно используются два вида картирования, которые направлены на повышение интеллектуальной активности в изучаемом языке. Это интеллект-картирование по методикам Т. и Б. Бьюзен<sup>5</sup> и когнитивное картирование, адаптированное нами к лингвистическому знанию<sup>6</sup>. Интеллект-карта обычно используется для формирования обучающего контекста (тематического, лексико-грамматического, прагматического), либо для обобщения информации и критического анализа достигнутых результатов обучения. Когнитивное картирование позволяет осуществлять презентацию текста, анализ его основного содержания через соотнесенность ключевых смыслов. В процессе картирования реконструируется авторская логика учебного текста и аналитический инструментарий воспроизведения мыслительных процессов, которые позволили автору передать нужную информацию.

Таким образом, развитие интеллектуальной активности через актуализацию её когнитивного инструментария обеспечивает успешность овладения иностранным языком как средством социальной включенности в социум.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Корниенко А. А., Ардашкин И. Б., Чмыхало А. Ю. *Философия науки*. Томск: Изд. ТПУ, 2007. 164 с.

<sup>2</sup> Павиленис Р. И. Понимание языковых и неязыковых текстов: интенциональность, интенциональность, индексальность // *Язык и логическая теория*. Кол. монография. М.: Президиум АН СССР, 1987. С. 37–40.

<sup>3</sup> Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. М.; СПб.: Златоуст, 1999. 25 с.

<sup>4</sup> *Философский энциклопедический словарь*. М.: Советская энциклопедия, 1983. 837 с.

<sup>5</sup> Бьюзен Т., Бьюзен Б. *Супермышление*. 3-е изд. Минск: Попурри, 2008. 304 с.

<sup>6</sup> Екшембеева Л. В. *Когнитивное картирование лингвистического знания*. Уч. пос. Алматы: Бастау, 2009. 133 с.

**Yekshembeyeva L. V.**

*Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan*

#### INTELLECTUAL ACTIVITY AS SIGNIFICANT ASPECT OF TRAINING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The purpose of the article is to give justification to a role of intellectual activity as one of components of educational process, that is focused on achievement level requirements of knowledge of Russian (C1). Intellectual activity is considered as one of cognitive mechanisms providing achievement social inclusiveness of students in society. The author realizes the training potential of interpretation and mapping as tools extrapolations of intellectual activity in Russian-speaking multicultural society of Kazakhstan.

*Keywords:* level of language training; social inclusiveness; social activity; intellectual activity; interpretation; mapping.

Епурь Валентина Борисовна

Университет Миссисипи, США

vbieपुरi@olemiss.edu

Сухолюцкая Мара Эммануиловна

Центрально-восточный  
университет штата Оклахома, США

msukholu@ecok.edu

## **АУТЕНТИЧНЫЙ ВИДЕОМАТЕРИАЛ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ АМЕРИКАНСКИМ СТУДЕНТАМ**

В статье обращается внимание на важность и актуальность использования аутентичных видеоматериалов в преподавании русского языка как иностранного. Дается краткий обзор использования аутентичного видео на продвинутом этапе преподавания русского языка в США, затрагиваются проблемы его включения в учебный процесс на начальном уровне и предлагаются методические рекомендации и примеры заданий на материале трёх художественных фильмов к урокам для начинающих.

*Ключевые слова:* мотивация; наглядность в методике преподавания; культура; аутентичные видеоматериалы.

«Золотое правило» дидактики, сформулированное выдающимся чешским педагогом Яном Амосом Коменским в первой половине XVII в., не утратило своей актуальности для преподавателей русского языка нынешнего столетия. Это правило утверждает важность и необходимость наглядности в обучении. По словам Яна Коменского, «<...> всё должно быть представлено внешним чувствам, насколько это возможно, именно: видимое — зрению, слышимое — слуху, обоняемое — обонянию, вкушаемое — вкусу, осязаемое — осязанию, если же что-нибудь может быть одновременно воспринято несколькими чувствами, то и представлять этот предмет одновременно нескольким чувствам».

Интернет и компьютерные технологии предоставляют поистине неограниченные возможности педагогу, снабжая его картинками, видеоклипами, мультфильмами и другими аутентичными видеоматериалами, позволяя сочетать традиционное обучение языку с развлекательным компонентом<sup>1</sup>. Американский совет преподавателей иностранных языков (ACTFL) сформулировал основополагающие принципы преподавания иностранных языков, с помощью которых у студентов можно сформировать навыки, необходимые для успешного владения изучаемым языком. Языковые стандарты высшей школы, в частности, предусматривают следующее: формирование коммуникативной компетенции через развитие межличностных и интерактивных речевых умений; формирование меж-

культурной компетенции через понимание различных аспектов культуры изучаемой страны; развитие межпредметных связей и социальной культуры средствами иностранного языка; сравнительно-сопоставительный анализ функционирования родного и иностранного языков и культур; участие в жизни многоязычных общин на территории США и за рубежом; формирование готовности к образованию средствами иностранного языка в течение жизни<sup>2</sup>. Данные принципы служат ориентиром для авторов американских учебников и для преподавателей русского языка. При этом отмечается, что главной движущей силой в изучении языка является мотивация. Среди широко обсуждаемых проблем в методической литературе последних лет остаётся вопрос о том, как сохранить интерес студентов к иностранному языку на протяжении всего периода его изучения.

Большую роль в развитии и поддержании мотивации к изучению иностранного языка играет использование на уроках аутентичных материалов, отражающих реальную языковую действительность и способствующих эффективному формированию культурологической компетенции. Значительное внимание в частности уделяется включению аутентичного видео в учебный процесс.

Как свидетельствуют публикации в профессиональных журналах, русисты американских учебных заведений широко используют имеющиеся в их распоряжении видеоматериалы для поддержания внимания и интереса студентов к конкретным темам и к предмету в целом<sup>3</sup>. Так, например, двухтомный учебник «Cinema for Russian Conversation»<sup>4</sup> построен на интересных заданиях к 14 популярным в России художественным фильмам («Москва слезам не верит», «Ирония судьбы», «Кавказский пленник», «Летят журавли» и др.). Фильмы служат основой для развития навыков аудирования, речи и письма, критического анализа, а также ознакомления с российской культурой. Авторы учебника предлагают разнообразные приемы работы с видеоматериалами. Помимо заданий по изложению содержания фильма, описания героев и ситуаций в фильме, предлагаются творческие задания, как, например: 1) *Напишите сценарий и разыграйте рекламный ролик к фильму. Ваша задача привлечь зрителя в кино. Снимите этот ролик на видео и покажите его в классе.* 2) *Придумайте и разыграйте в классе сцену, которой нет в фильме.* 3) *Напишите рецензию на фильм.*

Почти все современные учебники для студентов американских университетов сопровождаются учебными аудио- и видеоматериалами к каждой главе, либо заданиями к аутентичным видеосюжетам для студентов продвинутого уровня. Например, учебник «Advanced Russian through History»<sup>5</sup>, состоящий из тридцати шести глав, посвящённых истории России, от Киевской Руси до постсоветского периода, содержит письменные и устные задания к текстам и материалам на вебсайтах, а также к видеофрагментам из художественных и документальных фильмов по темам глав.

Существует также ряд других, разработанных в США учебников с использованием аутентичного видеоматериала<sup>6</sup>. В качестве дополнительного материала на среднем уровне могут послужить также некоторые разработки к мультфильмам из пособия «Animation for Russian Conversation»<sup>7</sup>.

Однако, данные учебники и пособия составлены для работы со студентами старших курсов. Что же касается разработок для использования аутентичных видеоматериалов на начальном этапе преподавания русского языка, то здесь ситуация оставляет желать лучшего, хотя, как известно, при определенной адаптации, они могут стать эффективным учебным материалом<sup>8</sup>. Следует отметить, что таких разработок очень немного, и предлагаются они в основном на вебсайтах, где преподаватели делятся своим опытом преподавания. Удачно, на наш взгляд, составлен курс «Beginning Russian through Film»<sup>9</sup>. Данный курс предлагает задания к некоторым фильмам из серии «Ералаш», а также к коротким отрывкам из интервью и художественных фильмов. Этот курс является пока, пожалуй, единственным пособием по использованию аутентичного видео для начинающих. Существует необходимость создания подобных разработок, поскольку, как показывает наш опыт преподавания, аутентичное видео всегда вызывает большой интерес у студентов.

Прежде чем предложить некоторые разработанные нами упражнения и игровые задания, хотелось бы сформулировать принципы применения аутентичных видеоматериалов для начинающих. Видеоматериалы не должны быть перегружены лексическими и грамматическими трудностями, они должны служить дополнительным материалом к учебнику, способствуя закреплению лексики и грамматики из учебника, должны соответствовать уровню владения языком учащихся и содержать интересную культурологическую информацию. Задания должны быть сформулированы лаконично и просто, а также отличаться разнообразием. Работа над видеоматериалом должна проводиться в несколько этапов: 1) задания перед просмотром с повторением лексики по теме видеоклипа и объяснением нового лексико-грамматического и страноведческого материала; задания творческого характера, например, прогнозирование, о чём будет видеосюжет; 2) работа во время просмотра видео с заданиями на проверку понимания и на передачу содержания увиденного и 3) работа после просмотра (повторение и отработка речевого материала, комментирование коммуникативных приёмов, увиденных в видеоклипе, творческие задания).

Так, при обучении русским числительным в качестве дополнительного материала можно использовать короткометражный художественный фильм — экранизацию рассказа Чехова «Размазня». Перед просмотром фильма студентам предлагается рассказать коротко об Антоне Павловиче Чехове: *«Антон Павлович Чехов — русский писатель.*



Он был врачом по профессии. Он написал много коротких рассказов. Рассказы и пьесы Чехова знают во всем мире». Необходимо объяснить значение следующих лексических единиц: *гувернантка, сюртук, разбить, порвать, украсть, записать, у меня записано*. Затем даются следующие задания.

1. **Посмотрите фильм и ответьте на вопросы:** *Как зовут гувернантку? Кто с ней говорит? Где они разговаривают? Как вы думаете, почему гувернантка плачет?*
2. **Запишите цифрами:** *Сколько стоит чашка с блюдцем? Сколько стоят ботинки? Сколько стоит сюртук?*
3. **Выберите правильный ответ:** 1. Гувернантка разбила: а) Чашку, б) Тарелку, в) Вазу, г) Стакан
2. Мальчик порвал: а) Рубашку, б) Сюртук, в) Шапку, г) Брюки.
3. У мальчика украли: а) Ботинки, б) Книгу, в) Собаку.
4. **Посмотрите фильм и запишите:** А. Все чётные числа, Б. Все нечётные числа, В. Самое маленькое число, Г. Самое большое число.
5. **Какой перевод слова «размазня» на английский язык вы можете предложить? В каких ситуациях вы можете использовать это слово?**

Как показывает практика, особым интересом у студентов пользуются комедийные фильмы. Они способствуют созданию доброжелательной, неформальной атмосферы на уроке, помогают эффективно формировать коммуникативную компетенцию в процессе изучения языка, а также познавать язык юмора, представляющий часть «социокультурного портрета»<sup>10</sup> страны изучаемого языка.

Так, при работе по разговорной теме «Путешествия» в качестве аутентичного развлекательного материала можно использовать начальные кадры из кинофильма режиссера Л. Гайдая «Бриллиантовая рука». Студентам можно предложить посмотреть эпизод, где журналист берёт интервью у главного героя фильма перед его отправлением в путешествие. Сначала данный эпизод можно показать без звукового сопровождения. Работая в парах или в небольших группах, студенты обсуждают свои варианты предполагаемых вопросов и ответов. Затем этот же эпизод фильма студенты смотрят со звуком. Дается задание записать услышанные в интервью вопросы и ответы. Студенты должны назвать имя и фамилию главного героя, узнать, отправляется ли он за границу впервые, будет ли он путешествовать с семьёй, как называется лайнер, на котором он отправляется в путешествие, предположить, как долго он будет путешествовать и какие страны он посетит. Целесообразно также попросить студентов описать реакцию героев на вопросы журналиста и найти предложения/фразы в интервью, которые передают юмор ситуации. Обсуждение отрывка из фильма завершается беседой студентов о личном опыте путешествий (часто ли они путешествуют, куда любят ездить, куда ездили в последний раз).

В качестве дополнительного материала к уроку по теме «Разговор по телефону» можно использовать фрагмент из другой комедии Л. Гай-

дая «Иван Васильевич меняет профессию», где один из главных героев фильма звонит в стоматологическую поликлинику. Желательно перед началом просмотра рассказать студентам о популярности фильма в России, о том, что фильм является экранизацией пьесы М. Булгакова «Иван Васильевич», о царе Иване Грозном и о времени его правления. Студенты записывают вопросы, на которые должны ответить после первого просмотра: *Куда звонит мужчина? Кому он звонит? Как зовут человека, которому он звонит/его фамилия, имя, отчество/? Кто он по профессии?* Затем студентам предлагается ещё раз посмотреть фрагмент и ответить на вопросы: *Как вы думаете, почему он звонит врачу? Почему он говорит женским голосом?*

На следующем этапе работы с видеосюжетом студентам раздают текст телефонного разговора с пропущенными словами и фразами:

**Жорж:** Стоматологическая поликлиника? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, пожалуйста, Антона Семёновича Шпака.  
Будьте \_\_\_\_\_.

**Медсестра:** Антон Семёнович, \_\_\_\_\_.

**Антон Семёнович:** \_\_\_\_\_?

**Медсестра:** Какая-то женщина.

**Антон Семёнович (пациенту):** Не закрывайте рот. Я \_\_\_\_\_.

**Жорж:** Антон Семёнович, здравствуйте. Вы до какого часа сегодня работаете? Говорит одна артистка. Нет, нет не знакомая, но безумно хочу познакомиться... Так значит до четырёх будете? А я вам ещё \_\_\_\_\_ . Я очень настойчивая.

**Антон Семёнович:** Жду. (пациенту). Ну-с, продолжим...

После второго просмотра студенты должны внести в текст пропущенные обиходные для телефонного разговора слова и выражения: *Алло; Будьте добры, позовите; Будьте любезны; Кто спрашивает?* Затем учащиеся называют номер телефона, по которому звонит герой фильма, и конструируют предложения с глаголом *позвонить* в будущем времени. Можно сообщить студентам о том, почему Жорж называет добавочный номер телефона в необычной форме (*три шестьдесят две* — число, которое у героя ассоциируется со стоимостью бутылки водки в СССР).

На завершающем этапе работы над видеосюжетом студентам предлагается озвучить по ролям телефонный разговор героев фильма при отключенном звуке. Победители конкурса получают небольшой приз — сувенир из России.

Таким образом, аутентичный видеоматериал, представляя собой соединение вербального и визуального компонентов, дает возможность учащимся успешно решать проблемные задачи на изучаемом языке.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Мустайоки А.* Новые методические приёмы в преподавании русского языка // Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного»: Сб. статей и учебных материалов под ред. В. Г. Костомарова / X Конгресс МАПРЯЛ. М., 2003. С. 130–131.

<sup>2</sup> URL: <https://www.actfl.org/publications/all/world-readiness-standards-learning-languages/standards-summary> (дата обращения: 15.04.2019).

<sup>3</sup> *Абрамова С. В., Азимов Э. Г.* Американские учебники по РКИ // Русский язык за рубежом. Русистика в Соединенных Штатах Америки. М.: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2017. С. 59–68; *Енурь В. Б., Сухолуцкая М. Э.* Культурологический компонент в преподавании русского языка американским студентам // Русский язык за рубежом. Русистика Соединенных Штатов Америки. 2017. С. 35–42; *Robin R.* Learner-Based Listening and Technological Authenticity // *Language Learning & Technology*. 2007. Vol.11. No.1. P. 109–115; *Teaching and Learning to Near-Native Levels of Language Proficiency II: Proceedings of the Fall. Conference of the Coalition of Distinguished Language Centers*, edited with Inna Dubinsky. 2006.

<sup>4</sup> *Kashper M., Kagan O., Morozova Y.* Cinema for Russian Conversation. Vol. 2. USA: Focus Publishing / R. Pullins Company, 2006. 184 p.

<sup>5</sup> *Rifkin B., Kagan O., Jatsenko A.* Advanced Russian Through History. Дела давно минувших дней. New Haven; London: Yale University Press, 2007. 238 p.

<sup>6</sup> *Rifkin B., Dengub E., Nazarova S.* Panorama: Intermediate Russian Language and Culture. Georgetown University Press, 2017. 512 p.; *Любенская С., Одицова И. В., Паперно С.* Advanced Russian: from reading to speaking. От текста к речи. Set of two books plus two DVD-ROM disks. Slavica Publishers Indiana University USA, 2010. 714 p.; *Bogomolov A., Nummikoshi M.* News from Russia: language, life, and the Russian media. New Haven; London: Yale University Press, cop. 2005. 130 p.

<sup>7</sup> *Merrill J., Mikhailova Ju., Alley M.* Animation for Russian Conversation. Focus Publishing / R. Pullins & Co, 2008. 176 p.

<sup>8</sup> *Щукин А. Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Уч. пособие. М.: Филоматис, 2008. С. 82.

<sup>9</sup> *Паперно С., Цимберов В.* Beginning Russian through Film. URL: <http://russian.cornell.edu/btrtf/index.htm> (дата обращения: 15.04.2019).

<sup>10</sup> *Сафонова В. В.* Социокультурный подход к обучению языкам международного общения: социально-педагогические и методические доминанты // Сб. науч. статей. посвящается юбилею И. А. Цатуровой. Таганрог: Таганрогский гос. радиотехн. ун-т, 2004. С. 109–120.

**Iepuri V. B.**

*The University of Mississippi, USA*

**Sukholutskaya M. E.**

*East Central University, Oklahoma, USA*

## **AUTHENTIC VIDEO AS MOTIVATION TOOL FOR LEARNERS OF RUSSIAN: ON THE EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN TO AMERICAN STUDENTS**

This article draws attention to the importance of the use of authentic video in teaching Russian. It gives a brief overview of how authentic video is used for teaching advanced learners of Russian in the USA and illustrates how it can be integrated into teaching Russian at an elementary level.

*Keywords:* authentic video; motivation; culture; methods of teaching.

**Жаксымбекова Улболсын Тюлегеновна,  
Исенова Фатима Куанышевна**

*Евразийский национальный  
университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан*

ulbolsyn1996@mail.ru; fatima\_9@mail.ru

## **ПИСЬМЕННАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ИЛИ КОНЕЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ОБУЧЕНИЯ?**

В статье рассматривается вопрос об определении границ понятия «письменная академическая компетенция» в условиях перехода к компетентностному подходу в системе казахстанского высшего образования. В ней рассматриваются общие вопросы языковой подготовки через письмо, в частности, возможность включения в учебные планы бакалавриата не только элективных дисциплин, связанных с написанием научных текстов, но и расширение диапазона письменных работ различных жанров. Кроме этого, предлагаются конкретные рекомендации по интеграции мероприятий, связанных с формированием у студентов умений написания научных и профессионально ориентированных текстов.

*Ключевые слова:* письменная академическая компетенция; умения академического письма; компетентностный подход; текст.

Трехъязычие, евразийская поликультурность, коммуникативность, технократичность в «Концепции развития образования Республики Казахстан до 2015 года» (2004) стали фундаментальной основой для достижения принципа «образование для всех в течение всей жизни», провозглашая полноценное, качественное, конкурентоспособное образование, ориентированное на результат<sup>1</sup>. «Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы» выступает программным документом, регулирующим образовательную деятельность в нашей стране в наше время<sup>2</sup>. Очевидно, что приоритетным оказывается взгляд на образование и обучение с точки зрения овладения студентом компетенций, однако набор их варьируется в довольно широком диапазоне.

Цель данной статьи — определить роль письменной академической компетенции в процессе обучения, а также основные пути реализации этой задачи на практике.

Очевидно, что письменная академическая компетенция становится частью языковой подготовки студента (традиционно такие навыки относят к сфере языковой компетенции). Собственно языковая компетенция различается по следующим видам (Е. Смирнов):

- **речевая** — это способность выражать свои мысли, владение деловым стилем речи и прочее;
- **лингвистическая** — понимание структуры речи, системы языка, его единиц и правил;
- **дискурсивная** — умение вести содержательный и интересный разговор как в формальной, так и неформальной обстановке;
- **лексическая** — владение навыками употребления слов;

– **грамматическая** — способность использования грамматических элементов языка как в устной, так и в письменной речи<sup>3</sup>.

Что же представляет собой письменная академическая компетенция? В содержании этой компетенции важен переход от традиционного понимания обучения как суммы знаний к компетентностно-ориентированному образованию (competence-based education) и необходимости специальной подготовки<sup>4</sup>.

Письменная академическая компетенция связывается прежде всего с написанием академических текстов (реферата, научной статьи, аннотации, абстракта, отчета, рецензии, академического эссе, дипломной работы, диссертации). В основе обучения и подготовки лежит идея о выработке навыка создания текстов научного стиля. И это становится довольно трудной задачей как для обучающегося (студента), так и для обучающего (преподавателя): подготовка первых не соответствует ожиданиям вторых.

Ключевой в университетской подготовке эту компетенцию делает как раз её динамический характер: навыки, получаемые обучающимися, актуальны не только в учебной деятельности, но и главным образом в будущей профессиональной деятельности. Второй составляющей такой компетенции становится её универсальность: благодаря таким компетенциям каждый член общества становится более эффективным в условиях агрессивной конкурентной среды. В этом движении наблюдается переход от понимания «компетенции» как совокупности знаний и навыков к «компетентности» как умению человека использовать полученные знания в конкретных условиях профессиональной деятельности в соответствии с требованиями времени.

Любая классификация одновременно ограничена и открыта: речь идет не об искусственном количественном увеличении числа компетенций, а о качественном её содержании. На наш взгляд, речь идет о необходимости рассматривать письменную академическую компетенцию, направленную на создание научных и профессионально ориентированных текстов, как необходимое условие обучения в университете, но при этом значительно расширить диапазон создаваемых текстов, а также обеспечить постепенный переход от тестовой диагностики к письменной.

Для более активного формирования письменной компетенции в академической среде необходим ряд шагов практического характера.

**I. Необходимость согласования программ по языковой подготовке в средней школе и в вузе.** Так, ориентированность на комплексные формы итогового тестирования знаний и умений абитуриентов и студентов, а не на письменный экзамен, основным требованием которого становится создание текста в формате академического эссе, приводит к тому, что навыки работы с текстом оказываются недостаточно востребованными. Сравнение образовательных систем (западной / американской и российской / постсоветской) неизбежно приводит к выводу о том, что нам необ-

ходимо учитывать этот опыт и идти по пути увеличения объёма письменных работ, поскольку показатели отличаются в десятки раз (30–40 эссе). И это не может не сказаться на академической результативности<sup>5</sup>.

При поступлении в университет вчерашний школьник должен освоить академические тексты (эссе, научный проект, курсовая работа), но зачастую он оказывается к этому абсолютно не готов. Четыре года обучения в бакалавриате и два года в магистратуре становятся для абитуриента временем абсолютного «погружения» в дебри идей, классификаций, теорий, требуют от него, кроме того, создания оригинальных текстов. На наш взгляд, именно отсутствие опыта в создании письменных сообщений в средней школе негативно сказывается на результатах обучения.

Знания теоретических основ языка и правил использования языковых единиц в речи, знакомство с литературными жанрами, а также умение видеть лингвистические параметры создания текстов различных жанров становится необходимой частью компетентности специалиста.

Практика преподавания языковых дисциплин практического (русский язык для юристов) и теоретического (межкультурная коммуникация) показывает, что в программу обучения можно включать разнообразные варианты работы с текстом. Это создание текста на основе диаграммы, таблиц, рисунков: именно такая систематическая работа над созданием текста, последующим анализом ошибок, обсуждением возможностей редактирования текста становится основой для перехода на более высокий уровень — созданию научных и профессионально ориентированных текстов.

**II. Обучение чтению** как процессу, и связанными с ними формами работы с текстом: анализом, синтезом, обобщением, резюмированием. Кроме этого, в основе этой работы лежит развитие другого актуального в обучении навыка — критического мышления. И чтение должно рассматриваться как часть языковой подготовки студента: репертуар чтения может включать и актуальную на сегодняшний день деловую (бизнес) литературу.

К сожалению, совершенно справедливо утверждение о «недостаточности навыков самостоятельного, аналитического, критического мышления и умения работать с информацией»<sup>6</sup>, более того, в большинстве случаев студенты демонстрируют неспособность к написанию вторичных текстов (аннотации, рефлексии) на основе прочитанного.

Чтение, на наш взгляд, становится необходимой составляющей функциональной грамотности, а отсутствие систематической работы с большими объёмами информации может негативно сказаться на выработке навыков академического письма.

**III. Внесение в учебные планы специальных дисциплин** типа «Академическое письмо» и его разновидностей «Академическое письмо:

пунктуация», «Академическое письмо: орфография», «Академическое письмо: введение к написанию научного проекта», «Академическое письмо: создание научного проекта», «Академическое эссе», «Деловое письмо». Необходимость изменения содержания образования становится уже не просто идеей, а насущной практикой<sup>7</sup>. В этой связи интересна статья А. С. Роботовой «Надо ли учить академической работе и академическому письму?», в которой автор приводит серьезные аргументы необходимости расширения академической работы студента<sup>8</sup>.

**IV. Создание центров академического письма.** Думается, что нам следует обратиться к опыту стран ближнего зарубежья: на базе научно-исследовательских центров создаются центры академического письма<sup>9</sup>, в частности, функционирование такого центра при Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» может рассматриваться в качестве примера. Интересно отметить, что такая практика используется главным образом при создании текстов на английском языке<sup>10</sup>.

Сложилась устойчивая традиция рассматривать академическое письмо и академическую грамотность только в создании академических текстов на английском языке в иноязычной научной и профессиональной коммуникации<sup>11</sup>. Так, по мнению Е. В. Беляевой и Е. И. Ренер, развитие навыков академического письма связано с формированием вторичной языковой личности<sup>12</sup>. Думается, что умения создавать академические тексты на русском языке (родном) тоже должно рассматриваться с этой точки зрения: абсолютное большинство русскоязычных студентов не готовы к написанию академических текстов.

Таким образом, рассмотренные в статье вопросы, позволяют нам прийти к довольно прозрачному и ясному выводу: письменная академическая компетенция станет надежным фактором эффективности обучения в системе отечественного высшего образования. Для достижения этой цели необходимо проведение систематической работы в создании академических текстов, а также расширение диапазона таких навыков у обучающихся на всех ступенях образования. Для университета требование жесткого следования критериям создания академического текста с точки зрения содержания, структуры, академической грамотности, умения работать с различными видами информации является условиями формирования академической грамотности — концепта, востребованность которого в будущей профессиональной среде очевидна.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 г., одобрена Правительством РК, 24 февраля 2004 г. [Электронный ресурс]. URL: [www.edu.gov.kz](http://www.edu.gov.kz) (дата обращения: 24.11.2018)

<sup>2</sup> Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы / Указ Президента РК, № 1118. Астана, 7 декабря 2010 г. 57 с. [Электронный ресурс]. — URL: [www.edu.gov.kz](http://www.edu.gov.kz).



<sup>3</sup> Компетенция и компетентность / Смирнов Е. [Электронный ресурс]. — URL: <https://delen.ru/biznes-slovar/kompetencija-i-kompetentnost.html> (дата обращения: 24.11.2018)

<sup>4</sup> Тимофеева Т. И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Ульяновск: УлГТУ, 2011. 136 с.

<sup>5</sup> URL: <https://ppt-online.org/246349> (дата обращения: 16.11.2018)

<sup>6</sup> Беляева И. В., Ренер Е. И. Место письма в развитии академических навыков в условиях иноязычной научной профессиональной коммуникации // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: Сб. материалов VI научно-практической конференции / под ред. О. П. Казаковой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. С. 27–31.

<sup>7</sup> Смирнова Н. В., Щемелева И. Ю. Роль письма в современном мире: анализ зарубежной практики обучения академическому письму // Вестник СПбГУ. 2015. Сер. 9. Вып. 2. С. 185–197.

<sup>8</sup> Роботова А. С. Надо ли учить академическому письму и академической работе // Высшее образование в России. 2011. № 10. С. 47–54.

<sup>9</sup> Короткина И. Б. Университетские центры академического письма в России: цели и перспективы // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 75–86.

<sup>10</sup> Центр академического письма // [Электронный ресурс]. URL: [https://academics.hse.ru/awc/prof\\_courses2](https://academics.hse.ru/awc/prof_courses2) (дата обращения: 27.11.2018)

<sup>11</sup> Sweetland Center for Writing. [Электронный ресурс]. URL: <https://lsa.umich.edu/sweetland/graduates/writing-workshop> (дата обращения: 27.11.2018)

<sup>12</sup> Беляева И. В., Ренер Е. И. Место письма в развитии академических навыков в условиях иноязычной научной профессиональной коммуникации // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: Сб. материалов VI научно-практической конференции / под ред. О. П. Казаковой. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. С. 27–31.

**Jaksymbekova U. T., Issenova F. K.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

## **ACADEMIC WRITING COMPETENCE: THE REQUIRED CONDITION OR THE EDUCATION OUTCOME?**

The article is devoted to the concept “writing academic competence”. This competence includes into the “language competence”. As is well known, Kazakhstan’s higher education has been changing to the competence-based approach. It refers to training through the writing texts of various genres. The point is to integrate some elective disciplines and to expand written works of the students. Besides, the article contains concrete recommendations about how to make students to create scientific and professionally focused texts.

*Keywords:* academic writing competence; academic writing skills; competence approach; text.

## **ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС РАЗГОВОРНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ С ОПОРОЙ НА ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ О РОДНОЙ СТРАНЕ**

Статья посвящена проблеме развития социокультурной компетенции тайских студентов при обучении речевому общению на русском языке (Элементарный уровень). Представлено содержание учебного курса с использованием видеосюжетов для создания ситуаций реального общения в условиях неязыковой среды. В статье приведены основные этапы работы над материалами учебного пособия, предлагаются возможные типы заданий, помогающих формированию умений и навыков по аудированию и говорению на начальном этапе, что способствует созданию коммуникативной компетенции студентов.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; интенсивный курс; неязыковая среда; коммуникативная компетенция.

В настоящее время для многих студентов иностранный язык — это прежде всего инструмент будущей профессиональной деятельности, поэтому целью обучения иностранным языкам становится формирование такой языковой личности, которая будет в состоянии эффективно осуществлять межкультурный диалог с представителями других культур в реальных речевых ситуациях. И чем скорее начнется практическое овладение разговорным иностранным языком, тем, на наш взгляд, лучше, поскольку успехи в речевом взаимодействии повышают мотивацию при изучении другого языка.

Интенсивный курс общего знакомства с некоторыми разговорными фразами русского языка при обучении тайских студентов эффективному речевому взаимодействию в условиях неязыковой среды предлагается студентам 1-го года обучения. Для методического сопровождения данного курса в 2018 году было написано учебное пособие «Интенсивный курс разговорного русского языка для начинающих» (авторы — О. Жилина и С. Хутим), созданное по образцу пособия «Элементарное общение по-русски»<sup>1</sup>.

Пособие направлено на овладение базовыми навыками и умениями устного общения и на развитие их в таких видах речевой деятельности, как аудирование и говорение, поэтому учебные задания воспроизводят ограниченные типовые ситуации с использованием наиболее употребительной лексики и клишированных синтаксических конструкций. Знание простых речевых формул русского этикета помогает студентам уже на начальном этапе почувствовать уверенность в своих силах после многократной отработки произнесения этих фраз в искусственно созданной языковой среде на занятии и в дальнейшем — при общении с русскоязычными гостями Таиланда.


Объем учебного материала пособия рассчитан на 40–45 часов аудиторных занятий с преподавателем (или на несколько более продолжительное время при самостоятельном изучении) и представлен в 7 частях.

1. Русский алфавит (с отработкой техники чтения слов и предложений).
2. Приветствие. Прощание. Извинение. Благодарность. Обращение за помощью.
3. Знакомство. Род занятий. Национальность. Обращение с вопросом.
4. В аэропорту. Выражение времени (месяцы, дни недели, время суток).
5. В отеле. Числительные количественные и порядковые.
6. На улице. Как спросить дорогу? Как объяснить дорогу? Вопросы: где? куда?
7. На экскурсии. В ресторане. Вопросы: какой/-ая/-ое/-ие? как? что делать?

Пособие дает возможность научиться наиболее востребованным разговорным фразам русского языка в типичных ситуациях бытового общения. Речевые модели отрабатываются через их многократное повторение. Авторы исходили из того, что первые контакты с русскоязычными людьми будут происходить в Таиланде, поэтому диалоги представлены с учетом тайских реалий. Такой лингвострановедческий подход, опирающийся на знакомый культурный фон названий городов, улиц и достопримечательностей, а также имен героев диалогов, позволяет облегчить процесс усвоения новых слов и фраз изучаемого языка.

Пособие адресовано как тайским студентам 1-го курса филологического факультета, изучающим русский язык, так и тем тайцам, которые хотят максимально быстро начать говорить по-русски, но времени на серьезное изучение русского языка у них нет. Авторы старались сделать процесс обучения легким и результативным и с этой целью подготовили диск с аудиозаписями всех диалогов, текстов и заданий. В каждом уроке к каждой новой теме предлагаются короткие песенки для отработки фонетических навыков и усвоения новых грамматических форм и конструкций.

Приведем в качестве примера фрагмент из раздела 3 — Знакомство. Род занятий. Национальность:

*Диалог 1.* 

Антон — турист / อันตัน — นักท่องเที่ยว

Зина — туристка / ซีน่า — นักท่องเที่ยว

Денг — гид / แดง — ไกด์

(Денг подходит к туристам в холле отеля / สถานการณ์ : แดงเดินเข้าไปหานักท่องเที่ยวที่อยู่ที่โรงแรม)

**Денг:** Здравствуйте! Вы туристы? สวัสดีค่ะ พวกคุณเป็นนักท่องเที่ยวใช่ไหมคะ

**Антон:** Да, мы туристы. Здравствуйте! ใช่ครับ พวกเราเป็นนักท่องเที่ยว สวัสดีครับ

**Денг:** Я ваш гид. Меня зовут Денг. Я тайка. А как вас зовут?

ดิฉันเป็นไกด์ของพวกคุณค่ะ ดิฉันชื่อแดง ดิฉันเป็นคนไทย แล้วพวกคุณชื่ออะไรกันบ้างคะ

**Антон:** Меня зовут Антон. Я русский. ผมชื่ออันตัน ผมเป็นคนรัสเซียครับ

**Зина:** Меня зовут Зина. Я тоже русская. ดิฉันชื่อซีน่า ดิฉันก็เป็นคนรัสเซียเช่นเดียวกันค่ะ

**Денг:** Очень приятно. ยินดีมากที่ได้รู้จักค่ะ

**Зина:** Очень приятно. ยินดีมากที่ได้รู้จักค่ะ

**Антон:** Очень приятно. ยินดีมากที่ได้รู้จักครับ

Диалог 2. 🎧

Антон — турист อันตัน — นักท่องเที่ยว

Денг — гид แดง — ไกด์

(Денг жёстко предлагаёт пройти в автобус

/สถานการณ : แดงแสดงท่าทางเชิญนักท่องเที่ยวให้ไปขึ้นรถบัส)

Денг: Пожалуйста, вот автобус. เชิญค่ะ รถบัสอยู่

Антон: Спасибо. ขอขอบคุณครับ

(Антон жёстко просит разрешения занять место в автобусе

/สถานการณ : อันตันแสดงท่าทางขอนั่งที่ในรถบัส)

Антон: Извините, можно? ขอโทษครับ นั่งได้ไหมครับ

Денг: Да, пожалуйста. ได้ค่ะ เชิญค่ะ

(Денг предлагаёт взять план экскурсии /สถานการณ : แดงเสนอรายการการท่องเที่ยวให้นักท่องเที่ยว)

Денг: Пожалуйста. นี่ค่ะ

Антон: Что это? นี่คืออะไรครับ

Денг: Это план экскурсии. นี่คือรายการการท่องเที่ยวค่ะ

Антон: Спасибо. ขอขอบคุณครับ

Денг: Пожалуйста. ไม่เป็นไรค่ะ

Включение в учебный процесс небольших песенок, составленных из изучаемых лексических единиц на несложные мотивы, направлено на снятие фонетических трудностей и закрепление произносительных навыков. Приведем в качестве примера песенку из Урока 7 (на мотив песни «Крутится, вертится шар голубой»):

*Какая экскурсия и какой храм?*

*Какое здесь здание и кто был там?*

*Какие вопросы у вас ещё есть?*

*Какие туристы уже были здесь?*

Данное пособие не предполагает последовательного овладения русской грамматикой (изучение студентами 1-го курса филологического факультета грамматических правил идет параллельно, на занятиях по грамматике), однако первое знакомство со всеми частями речи русского языка у учащихся непременно произойдет. Для разъяснения употребления тех или иных форм слов в конце пособия есть приложение «Грамматический комментарий», где можно найти краткие ответы на вопросы о частях речи. По пособию можно и нужно работать без словаря, так как все материалы переведены на тайский язык и прокомментированы.

В условиях искусственно созданной языковой среды мы предлагаем использовать диалоги и тексты, составленные по темам, связанным с родной страной тайских студентов, использовать местные реалии для проведения обучающих игр на занятиях. Полагаем, что это тоже лингвокультурологический подход, но несколько отличный от традиционно принятого.

Традиционная лингвокультурология — направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. Главная цель лингвокультурологии — обеспечение коммуникативной компетенции в ситуации

межкультурного общения через адекватное восприятие речи собеседника благодаря фоновым знаниям.

В нашем случае учебные материалы составлены с учетом фоновых знаний о родной стране студентов, изучающих русский язык. Сообщение русскоязычному собеседнику (в условиях искусственно созданной языковой среды — преподавателю) знаний о реалиях и традициях своей страны помогает студентам психологически раскрепоститься, почувствовать себя уверенными в собственных силах, снимает напряжение при преодолении языкового барьера. Такая спокойная уверенность в себе — залог успеха в развитии иноязычной речевой компетенции.

Изучение иностранных (русских) лексических единиц, обозначающих национальные особенности своей страны и привычных для восприятия на родном языке, помогает сопоставить традиции двух стран и таким образом расширить диапазон сведений не только о другом языке, но и о социально-культурном фоне страны изучаемого языка. Так постепенно формируется социокультурная компетенция студентов для успешного взаимодействия с обладателями иных фоновых знаний.

Для достижения большей эффективности традиционных занятий по РКИ в неязыковой среде считаем полезным использовать приёмы, актуальные для интенсивных методов, в частности, для метода активизации резервных возможностей учащихся, предложенного Г. А. Китайгородской<sup>2</sup>. В сочетании традиционных и интенсивных методов обучения мы видим залог успешного изучения иностранными студентами русского языка и считаем уместным включать в каждое занятие аудиовизуальные технические средства.

Просмотры коротких видеоматериалов особенно полезны. Это дает возможность создать на уроках РКИ вне России ситуацию погружения в российскую действительность, показать сюжеты, помогающие расширить рамки языковой среды за счёт невербальных средств, и таким образом ввести учащихся сначала в учебный, а впоследствии и в реальный дискурс, так как именно через дискурс иностранные студенты знакомятся с культурой речевого и неречевого поведения, со стереотипами общения друг с другом носителей изучаемого языка. Это помогает, на наш взгляд, создать на уроке обстановку психологического комфорта и повысить мотивацию учащихся к изучению русского языка, так как информация, представленная в такой форме, наиболее доступна для восприятия, усваивается легче и быстрее.

Все предлагаемые видеофрагменты небольшие — 1–2 минуты. В качестве таких визуальных материалов мы используем сюжеты из домашних видео тайских студентов-магистрантов, обучающихся в России («My vision of Russia», «Тайцы пробуют русскую еду» размещены на YouTube), а также фрагменты из популярного телесериала «Орел и решка», снятые в Таиланде. Подход к звучащим материалам избирательный, он не пред-

полагает знания и понимания всех слов и предложений просмотренного сюжета. Задача студентов — услышать в диалогах и монологах те слова и фразы, которые они в данный момент изучают, и правильно понять речевую ситуацию. Работа с видеоматериалами позволяет показывать различные реальные ситуации и активно использовать в учебных диалогах и лексику пособия, и просмотренный материал.

Лингвокультурная адаптация студентов важна с первых шагов изучения иностранного языка. Ознакомление тайских студентов с российской действительностью и реальным русским дискурсом — одна из важнейших задач русского преподавателя, работающего в иноязычном образовательном пространстве.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Акишина А. А. Элементарное общение по-русски (разговорный курс на 40 часов). М.: Русский язык. Курсы, 2008. 80 с. С любезного разрешения автора — А. А. Акишиной, нашего Друга и Учителя, — мы воспользовались некоторыми опубликованными материалами, разумеется, с указанием автора и издательства.

<sup>2</sup> Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1986. 175 с.

**Zhilina O. A.**

*Thammasat University, Thailand*

#### **INTENSIVE COURSE OF COLLOQUIAL RUSSIAN FOR BEGINNERS WITH A SUPPORT ON BACKGROUND KNOWLEDGE OF THE NATIVE LAND**

The article deals with the problem of developing Thai students' sociocultural competence while training in oral communication at elementary level in the course of Russian as a foreign language. The contents of a course with use of video topics for creation the situations of real communication in the conditions of not language environment are presented. In the article the main stages of work on materials of the new text book are considered, a variety of tasks that help form skills needed to perform in a foreign language at the initial stage in order to create students' communicative competency is offered.

*Keywords:* Russian as a foreign language (RFL); intensive course; non-language environment; communicative competence.

## **СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ: ПРИЧИНЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ, СФЕРЫ ПРИМЕНЕНИЯ**

В статье охарактеризованы некоторые современные средства визуализации, используемые при обучении РКИ: инфографика, комиксы, ментальные карты, облака тегов Wordle.net. Приводятся универсальные и культурно-специфические причины роста популярности средств визуализации, их эффективности. Представлен опыт обучения китайских студентов русскому языку с использованием комиксов как одного из средств визуализации.

*Ключевые слова:* визуализация; обучение РКИ; инфографика; комиксы; денотатная карта.

В современном образовании, как и в журналистике, рекламе и бизнесе, активно применяются различные современные средства визуализации. В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) современные средства визуализации также набирают популярность, что отмечено в работах Ф. В. Дердизовой, С. В. Дармиловой, А. П. Малькиной и др.<sup>1</sup>

Что такое визуализация? Какие виды и средства визуализации существуют? В «Новом словаре методических терминов и понятий» визуализация определяется как «представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия»<sup>2</sup>.

Конкретизируя это понятие, добавим, что визуализация — это представление информации и текстов в образной или вербально-образной форме. Визуализация информации — это представление некоей совокупности основных фактов и идей в сжатом, компактном виде, позволяющем быстро их воспринять. Визуализация же текстов есть представление в виде цепочки образов логически-связанных компонентов вербального текста, передающего более сложные смыслы, чем обычная совокупность фактов и идей<sup>3</sup>.

Популярность приема визуализации, его эффективность при обучении РКИ объясняется не только универсальными причинами, общими для обучения иностранных студентов из разных стран, но и причинами культурно-специфического характера, свойственными национальному когнитивному стилю учения студентов — носителей разных культур.

К универсальным причинам относятся следующие факторы: современному человеку приходится усваивать большие объемы информации и пользоваться компьютерными технологиями. Это обусловлено тем, что, во-первых, образы — это более компактные и удобные «контейнеры»



для передачи информации, чем традиционные вербальные тексты, что позволяет мозгу человека справляться с большими потоками информации. Лингвисты и психолингвисты говорят о «визуальном перевороте» и о переходе от «текстовой цивилизации к цивилизации изображений»<sup>4</sup>. Во-вторых, у современного «цифрового поколения», получающего информацию из интернета, «по-другому работает память, в первую очередь запоминается не содержание информации, а место её расположения», «формируется клиповое мышление, построенное на визуальных образах и предполагающее переработку информации небольшими объёмами»<sup>5</sup>. При использовании приема визуализации текста обеспечивается повышение интереса и мотивации к обучению благодаря подключению эмоциональной сферы студентов, происходит увеличение скорости восприятия информации, упрощается её понимание, улучшается запоминание.

Культурно-специфические причины эффективности визуализации информации заключаются в том, что это соответствует особенностям национально-когнитивного стиля иностранных студентов. Так, по мнению Г. А. Шантуровой, китайские учащиеся легче запоминают информацию, двигаясь «от образа к слову, с опорой на зрительную и эмоциональную сферы»<sup>6</sup>. М. А. Мартынова, Н. А. Ковалева и Л. Г. Юн, называя в качестве причины этого доминирование правого полушария мозга носителей китайского языка, определяют специфику когнитивного стиля китайцев следующим образом: «индуктивный, конкретно-нелинейный тип мышления, позволяющий воспринимать информацию целостно, установление связей не от слова к слову, а от образа к слову, где важную роль играет наглядное изображение»<sup>7</sup>.

В практике преподавания РКИ различают такие виды визуализации как: визуализация объяснительного материала — информации, которая является инструментом преподавателя, и визуализация учебно-тренировочного материала — текстов, при работе с которыми развиваются навыки и умения учащихся. При обучении иностранцев русскому языку используются и традиционные, и современные средства визуализации. К традиционным средствам визуализации относятся: сюжетно связанные тексты в картинках, видеотексты, мультимедийные презентации, обучающие видеотексты, учебные схемы и рисунки. Инновационные средства визуализации — это комиксы, облака тегов Wordle.net, инфографика, ментальные карты, дорожные карты.

Под **инфографикой** для обучения РКИ понимается визуализация данных или идей, в сжатом, компактном схематическом виде, с помощью комбинации вербального и графического компонентов, с целью донести сложную информацию понятным способом, быстро и лаконично представить тему, мотивировать к изучению языка. Инфографику используют для усвоения социокультурных знаний, для запоминания лексики, развития грамматических навыков и умений в говорении и письменной

речи. По данным Ю. Р. Амлинской, педагоги-практики отмечают, что зачастую информация, представленная в виде инфографики, усваивается студентами быстрее, чем при чтении обычного текста, благодаря ее четкой организации, ограниченному объему, визуализации деталей и привлекательности подачи в целом<sup>8</sup>.

**Ментальная карта** — визуализация способа структурирования информации, действующего по принципу работы человеческого мозга, который запоминает ключевые слова и образы, а не предложения. При этом главная тема находится в центре схемы, а связанные с ней понятия располагаются вокруг. Ментальные карты можно использовать для формирования лексических и грамматических навыков, для планирования монологического и диалогического высказывания, для развития умений в письменной речи, для презентации идей, лучшего запоминания материала, детализации проекта<sup>9</sup>.

**Облака тегов сервиса Wordle** — облака из ключевых слов (тегов) любого текста. Важность каждого ключевого слова обозначается размером шрифта или цветом, что позволяет структурировать текст. Такая визуализация помогает запоминать слова, овладевать лексическими навыками, повышает интерес к работе с текстом.

**Комиксы** — рисованные истории с сюжетом, соединяющие рисунок и текст, часто имеющие юмористический или приключенческий характер. Активно используется в преподавании французского, английского, японского языка, но, к сожалению, в меньшей степени при обучении РКИ, хотя комиксы можно эффективно использовать при обучении лексике, говорению, письму.

Некоторые средства визуализации были апробированы автором данной статьи в 2017–2019 гг. в процессе обучения РКИ студентов Новосибирского национального исследовательского государственного университета. В эксперименте приняли участие две группы китайских студентов (23 человека) и одна полинациональная группа (8 человек).

Для развития умений в говорении (монологического высказывания) и в письменной речи китайских студентов использовались комиксы, инфографика, видеотексты. В частности, полезным оказалось учебное пособие по речевой практике И. И. Гадалиной «Весёлые истории в картинках»<sup>10</sup>. Серия текстов пособия, перед каждым из которых расположен ряд сюжетно связанных картинок, по сути, представляет собой серию комиксов. Такой логически связанный ряд изображений можно считать денотатной картой.

По определению Е. А. Акимовой и И. Н. Акимовой, **денотатная карта** — это «логико-структурная схема текста», а «денотатный анализ текста представляет собой графический способ выделения основных иерархически структурированных понятий, идей текста»<sup>11</sup>. В связи с тем, что «каждый текст, имеет предметный план (факты), план смыслового содер-

жания (логические связи) и план языкового оформления»<sup>12</sup>, существует «три основные трудности в процессе говорения: вербальная передача фактов, удержание в памяти их логической последовательности, отбор языковых средств для выражения мысли»<sup>13</sup>. По этой причине денотатные карты являются надежной логико-смысловой опорой для развития умений в говорении, для построения логически осмысленного высказывания. Такие карты позволяют решить задачу удержания в памяти фактов и их логической последовательности, способствуют направленности внимания на языковое оформление монологического высказывания.

При работе с текстами-комиксами учебного пособия И. И. Гадалиной, к картинкам, передающим факты и их последовательность, мы добавили пунктирную план-схему текста, представляющую собой отдельные ключевые слова логически важных частей текста. При передаче содержания текста студенты смотрели на картинки, план-схему и список базовой лексики текста, которые служили денотатной картой, помогающей построить правильное монологическое высказывание на русском языке.

В результате проведенной апробации средств визуализации выяснилось, что при обучении РКИ китайских студентов визуализированные тексты и визуализированная информация, сочетающие образный и вербальный ряды, оказались эффективнее традиционных «слепых» текстов, представленных только в вербальной форме.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Дармилова С. В.* К вопросу об оптимизации процесса обучения иностранным языкам и культуре посредством наглядности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2008. № 5. С. 188–190; *Дердизова Ф. В.* Использование визуализации для понимания текста при обучении иностранному языку // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 11–2 (67). С. 93–97; *Малькина А. П.* Визуализация как способ понимания иноязычного текста по специальности в обучении иностранному языку (неязыковой вуз) // Вестник ТГУ. 2008. № 2. С. 239–245.

<sup>2</sup> *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Издательство ИКАР, 2009. С 38.

<sup>3</sup> *Зарицкая Ж. В.* Использование метода визуализации при обучении русскому языку китайских студентов // Научно-практическая конференция «Культурное наследие Великого шелкового пути» (Новосибирск, 22–23 сентября, 2018). Новосибирск: Изд-во НГУ, 2018. С. 26.

<sup>4</sup> *Колеватов В. А.* Социальная память и познание. М.: Мысль, 1984. С. 80.

<sup>5</sup> *Берман Н. Д.* Визуализация как эффективный инструмент обучения. [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/91424493-Postulat-issn-udk-vizualizaciya-kak-effektivnyy-instrument-obucheniya.html> (дата обращения: 15.01.2019).

<sup>6</sup> *Шантурова Г. А.* Этноориентированный комплекс упражнений как фактор успешности обучения РКИ китайских стажеров // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск: Русистика Китая. 2017. С. 27–30.

<sup>7</sup> *Мартынова М. А., Ковалева Н. А., Юн Л. Г.* Организационно-методические особенности работы с китайскими учащимися при обучении РКИ в условиях отсутствия языковой среды // Русский язык за рубежом. Специальный выпуск: Русистика Китая. 2017. С. 15–26.

<sup>8</sup> Амлинская Ю. Р. Применяем инфографику на уроках русского языка как иностранного // сайт преподавателей РКИ EduNeo. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eduneo.ru/primenyuem-infografiku-na-urokax-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/> (дата обращения: 14.01.2019).

<sup>9</sup> Изотова Н. В., Буглаева Е. Ю. Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 70–73.

<sup>10</sup> Гадалина И. И. Весёлые истории в картинках: учебное пособие по речевой практике. 2-е изд. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 143 с.

<sup>11</sup> Акимова Е. А., Акимова И. Н. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологического профиля обучения // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). Казань: Бук, 2017. С. 128–130.

<sup>12</sup> Богословская И. В. Денотатная структура содержания текста // Вестник ВЭГУ. 2011. № 5. С. 60–66.

<sup>13</sup> Акимова Е. А., Акимова И. Н. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологического профиля обучения // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017 г.). Казань: Бук, 2017. С. 128–130.

**Zaritskaya Zh. V.**

*Novosibirsk National Research State University, Russia*

#### **VISUALIZATION TOOLS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: REASONS FOR EFFECTIVENESS, SPHERES OF APPLICATION**

The article describes some of the modern visualization tools used in teaching Russian as foreign language: infographics, comics, mental maps, Wordle.net tag clouds. The paper describes universal and cultural-specific reasons for the growing popularity of visualization tools, their effectiveness, presents the experience of teaching Chinese students with use of comics as a modern visualization tool.

*Keywords:* visualization; infographics; comics, denotate map, teaching of Russian as foreign language.

## **ПРОБЛЕМА ГАРМОНИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ СРЕДЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПА ОРИЕНТАЦИИ НА ИДЕАЛ**

В статье рассматривается проблема гармонизации речевой среды поликультурной школы на основе реализации в образовательном процессе принципа ориентации на идеал. Автор рассматривает понятие «риторический идеал», анализирует потенциал коммуникативной компетентности педагога в аспекте демонстрации обучающимся эталонов устного общения.

*Ключевые слова:* поликультурная школа; речевая среда; принцип ориентации на идеал; коммуникативная компетентность педагога.

Геополитическая обстановка в современной России складывается под влиянием самых разных процессов: нарастания интенсивности миграционных потоков; концентрации трудовых ресурсов в городах-мегаполисах; расширения потенциала межкультурной коммуникации, обусловленного развитием интернет-технологий; повышения роли русского языка как средства межнационального общения; изменения статуса русского языка на территории бывших союзных республик и др.

Происходящие в российском обществе перемены отражаются на изменении образовательной среды в направлении приобретения ею свойств культурно-языкового многообразия, что в большей мере относится к образовательной среде мегаполисов, прежде всего к имеющим полиэтничный состав учащихся школам г. Москвы.

В работах, посвященных вопросам обучения русскому языку в условиях многоязычия (Ж. В. Афанасьевой, Т. И. Зиновьевой и др.), отмечается, что практически во всех школах столичного мегаполиса обучаются дети мигрантов, которые, как правило, могут быть отнесены к группе учеников-инофонов, владеющих русским языком только на пороговом, бытовом уровне. Перечень родных языков этих школьников значителен, включает около тридцати наименований; в числе «наиболее частотных родных языков детей мигрантов (в порядке убывания): азербайджанский, киргизский, таджикский, армянский, узбекский, грузинский»<sup>1</sup>. В более чем 30% московских школ есть классы, в которых ученики-инофоны составляют четвертую часть списочного состава; в отдельных же случаях количество таких школьников может в разы превышать (!) количество учеников, для которых русский язык является родным.

Выявлены устойчивые свойства образовательной системы г. Москвы: нестабильность контингента обучающихся в течение всего учебно-

го года, приводящая к изменению речевой среды класса. Это непременно сказывается на усложнении процесса обучения русскому языку и учащихся, являющихся детьми мигрантов, и учеников, носителей русского родного языка; кроме того, «русский язык изучается детьми мигрантов в условиях непосредственного контактирования с родным языком, так как значительная часть школьников-мигрантов общается в семье на родном языке, в школе — на русском»<sup>2</sup>.

Сказанное позволяет констатировать: современная школа города Москвы (в большей мере, на начальной ее ступени) отличается культурно-языковым многообразием, имеет полиэтнический состав учащихся, в этих условиях «воздействие фактора речевой среды не является гармоничным»<sup>3</sup>, поэтому на первый план выступает задача решения проблемы гармонизации воздействия фактора речевой среды.

Осмысление вопроса о средствах и способах повышения развивающего потенциала речевой среды поликультурной школы обращает нас к Примерной основной образовательной программе начального общего образования, где в ряду принципов духовно-нравственного воспитания первым назван *принцип ориентации на идеал*. Авторами этой программы *идеал* рассматривается следующим образом: это «высшая ценность, совершенное состояние человека, семьи, школьного коллектива, социальной группы, общества, высшая норма нравственных отношений, превосходная степень нравственного представления, определяющая смыслы воспитания, то, ради чего оно организуется. Идеалы сохраняются в традициях, служат ориентирами человеческой жизни, духовно-нравственного и социального развития личности»<sup>4</sup>.

В рамках анализа проблемы гармонизации воздействия фактора речевой среды поликультурного класса принцип ориентации на идеал целесообразно уточнить, конкретизировать, трактовать как принцип ориентации на риторический (речевой) идеал.

В публикациях лингвистов (В. Г. Костомарова, А. К. Михальской, Е. К. Поляковой, А. П. Сковородникова, И. А. Стернина и др.) понятие «*риторический идеал*» предстает как эталон речевого поведения, предназначенный для подражания, в целом согласующийся с представлениями человека о прекрасном. Мы придерживаемся мнения Е. К. Поляковой, которая анализирует понятие «риторический идеал» в контексте русского коммуникативного сознания, описывает его как «концепт, содержащий совокупность ментальных представлений, отражающих идеальные характеристики оратора и реализуемого им коммуникативного акта, сложившиеся исторически в определенную эпоху, в определенной культуре»<sup>5</sup>. Таким образом, внедрение в учебный процесс принципа ориентации на речевой идеал предполагает решение педагогом коммуникативно-речевых задач на уровне системы ценностей культуры.

В качестве речевого идеала, образца в образовательном процессе поликультурной начальной школы предстают: произведения художественной литературы; тексты всех учебников начальной ступени обучения; специально созданные аудиозаписи (звуковые образцы); педагогически контролируемые телепередачи детских каналов; наконец, речь самого педагога, поскольку именно он выполняет миссию предъявления идеала речевого поведения в общении с младшими школьниками, предъявляет образцы коммуникации, согласующиеся с исторически сложившимся в культуре представлениям о прекрасном.

Сказанное выявляет проблему профессиональной готовности современного педагога поликультурного класса к реализации принципа ориентации на риторический (речевой) идеал, к выполнению миссии демонстрации образцов речевой коммуникации.

В основе такой готовности лежит **коммуникативная компетентность педагога**, предусматривающая овладение базовыми лингво-риторическими знаниями (о сути речевого идеала, о правилах и нормах успешного общения, о языковых нормах, о требованиях к речевому поведению в различных коммуникативно-речевых ситуациях, характерных для профессиональной педагогической деятельности). Учитель, обладающий коммуникативной компетентностью, способен решать коммуникативно-речевые задачи в конкретной ситуации образовательного процесса; он успешно реализует опыт анализа высказываний обучающихся, опыт создания профессионально-значимых педагогических высказываний. Компетентный педагог является коммуникативным лидером, предстает в образовательном процессе как активная речевая личность, готовая адекватно действовать в постоянно трансформирующихся условиях общения, способная самостоятельно решать разнообразные речевые задачи<sup>6</sup>.

Образовательный процесс в начальной школе протекает в основном в устной форме, что, во-первых, актуализирует проблему целенаправленного обучения младших школьников слушанию и говорению как видам устно-речевой деятельности; во-вторых, выдвигает на первый план компетенции устной коммуникации педагога.

Педагог поликультурной школы демонстрирует в общении с обучающимися образцы устной коммуникации, в числе важнейших: профессиональное педагогическое слушание; произносительная культура; культура невербального общения.

Профессиональному педагогическому слушанию как компоненту коммуникативной компетентности педагога посвящены труды многих исследователей (Е. Г. Бегуновой, Т. И. Зиновьевой, Г. Д. Ушаковой, Л. Е. Туминой и др.), рассматривающих эту категорию как «сложное коммуникативно-речевое умение, в полной мере способствующее эффективному общению учителя с учащимися в различных ситуациях (при



фронтальном опросе, при слушании ответа учащегося с целью оценивания этого ответа, при слушании в ситуации общения с классом, с учеником вне урока и т. п.); это способность воспринимать и понимать речевые сообщения в наиболее оптимальном соответствии с тем содержанием, которое вкладывает в него говорящий ученик, и с теми намерениями, которые имеет в виду слушающий учитель»<sup>7</sup>.

Специфика педагогического слушания проявляется в следующем: педагог воспринимает высказывание одного ученика, слушая при этом все звуки класса; слушая высказывания учеников в процессе учебного диалога, педагог, как лидер коммуникации, направляет диалог в нужном направлении; в процессе восприятия высказываний учеников педагог стремится к достижению нескольких целей: услышать, понять, оценить; результатом слушания высказывания школьника становится также говорение педагога, посвященное оценке высказываний учеников, подведению итогов; наконец, педагог в ситуациях слушания демонстрирует ученикам образцы речевого поведения»<sup>8</sup>.

Произносительная культура педагога обеспечивает успех коммуникации в учебном процессе, способствует лучшей передаче учителем информации, адекватному восприятию их учениками. Произносительная культура учителя «играет существенную роль в усвоении содержания многих учебных предметов, поскольку образовательный процесс в начальной школе протекает в режиме устно-речевой деятельности»<sup>9</sup>.

Произносительная культура педагога есть «совокупность устно-речевых навыков, необходимых для произнесения речи в соответствии с литературной нормой и ситуацией общения»<sup>10</sup>. Так, в рамках образовательного процесса (на уроке, при проведении внеурочных мероприятий) педагог реализует полный произносительный стиль, которому присуще неторопливое, предельно четкое произношение, в полной мере соответствующее литературным нормам; вне урока (на прогулке, в походе, в межличностном общении и др.) воплощается разговорный произносительный стиль, являющийся нормативным, однако представленный в процессе коммуникации в режиме убыстренного темпа и меньшей напряженности артикуляции. Высокий уровень звуковой стороны речи позволяет педагогу демонстрировать ученикам эталоны произношения.

Культура невербальной коммуникации педагога особенно значима в образовательном процессе класса, имеющего полиэтничный состав, поскольку позволяет ученикам-инофонам, в должной мере не владеющим русским языком, получать информацию по невербальным каналам. К сожалению, возможности невербальной коммуникации современными педагогами в полной мере не реализуются, образовательному процессу характерен «лингвоцентризм» (А. Г. Асмолов) — центрация на слове при игнорировании невербальных компонентов общения.

Культура невербального общения педагога проявляется, прежде всего, в пластическом образе: пластика целесообразна, имеет конкретный смысл, соответствуют ситуации общения. Мимические картины в коммуникативной деятельности педагога-гуманиста демонстрируют его позитивное отношение к профессиональной деятельности, к воспитанникам, коллегам, соответствует гармоничному внутреннему состоянию учителя, отличаются открытостью, подвижностью и разнообразием. Жестикуляция учителя-профессионала соответствует содержанию общения в учебном процессе: объяснение нового материала сопровождается выразительными жестами; при показе наглядных пособий применяются указывающие жесты; воздействие выразительного чтения усиливают подчеркивающие жесты и др.

Высокий уровень названных компонентов коммуникативной компетентности педагога в области устного общения позволяет рассматривать их в качестве коммуникативно-речевых эталонов, обеспечивающих успешную реализацию в учебном процессе классов с полиэтническим составом принципа ориентации на речевой идеал, следовательно, способствует достижению цели повышения развивающего потенциала речевой среды поликультурного класса, ее (речевой среды) гармонизации.

Путь овладения педагогом коммуникативной компетентностью, «способностью успешно решать средствами языка актуальные задачи педагогического общения»<sup>11</sup>, сложен, основы закладываются в период получения профессионального образования, что «связано с реализацией в учебном процессе вуза идеи компетентностного подхода, общей нацеленности на формирование профессиональной компетенции»<sup>12</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Комплексная система обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / науч. ред. Т. И. Зиновьева. М.: Перо, 2016. С. 12.

<sup>2</sup> Модернизация комплексной системы обучения детей мигрантов русскому языку и русской культуре в поликультурной начальной школе города Москвы: коллективная монография / науч. ред. Т. И. Зиновьева. М.: Перо, 2016. С. 8.

<sup>3</sup> *Зиновьева Т. И., Афанасьева Ж. В.* Исследование поликультурного состава современной начальной школы города Москвы // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1 (31). С. 71.

<sup>4</sup> Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. М.: Просвещение, 2010. С. 13.

<sup>5</sup> *Полякова Е. К.* Риторический идеал в русском коммуникативном сознании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2003. С. 6.

<sup>6</sup> Педагогическая риторика / под ред. Н. А. Ипполитовой. М.: ГУП Великолукская городская типография, 2001. 287 с.

<sup>7</sup> *Бегунова Е. Г., Зиновьева Т. И.* Профессиональная компетентность будущего учителя в области обучения младших школьников слушанию как виду речевой деятельности: монография. М.: Экон-Информ, 2014. С. 61.

<sup>8</sup> *Ушакова Т. Д.* Особенности профессионального педагогического слушания // Филологический журнал: Лингвистика и речеведение. Межвузовский сборник научных статей. Вып. 3. / сост. Г. Д. Ушакова. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 1995. С. 67.

<sup>9</sup> *Зиновьева Т. И.* Звуковая сторона речи и произносительная культура // Начальная школа. 2014. № 7. С. 27.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> *Зиновьева Т. И.* Формирование профессиональной компетенции учителя начальных классов в области языкового образования // Начальная школа. 2010. № 3. С. 48–52.

<sup>12</sup> *Зиновьева Т. И., Львова А. С.* Проектирование образовательного процесса подготовки педагогических кадров в интернатуре // Актуальные вопросы повышения квалификации педагогических и руководящих работников сферы образования города Москвы. Сборник материалов IV международной научно-практической конференции. Ярославль; М.: Канцлер, 2013. С. 91.

**Zinovieva T. I.**

*Moscow City Pedagogical University, Russia*

### **THE PROBLEM OF HARMONIZATION OF THE SPEECH ENVIRONMENT OF A MULTICULTURAL SCHOOL BASED ON THE PRINCIPLE OF ORIENTATION TO THE IDEAL**

The article is devoted to the problem of harmonization of the speech environment of a multicultural school on the base of the principle of orientation to the ideal in the educational process. The author considers the concept of “rhetorical ideal”, analyzes the potential of communicative competence of the teacher in the aspect of demonstrating the standards of oral communication to students. Special attention is paid to the most important components of the teacher’s communicative competence in oral communication: professional pedagogical listening, pronunciation culture, culture of non-verbal communication.

*Keywords:* multicultural school; speech environment; the principle of orientation to the ideal; communicative competence of the teacher.

## ОБУЧЕНИЕ ПАДЕЖАМ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОГНИТИВНО-ВИЗУАЛЬНОГО ПОДХОДА: QUIZLET, PLICKERS, CLUSTERS

В статье рассматриваются приемы использования когнитивно-визуального подхода к обучению русскому языку как иностранному (уровень А1). Даны примеры использования системы Quizlet для развития мнемических способностей студентов при структурировании грамматического материала (падежная система русского языка). Представлены основные приемы работы по изучению именительного падежа, которые позволяют интенсифицировать процесс усвоения учебного материала на уроке и дома.

*Ключевые слова:* падежная система; иностранные учащиеся; quizlet; pickers; когнитивно-визуальный подход; кластер; интенсификация; учебный процесс.

В настоящее время в обучении иностранным языкам, в том числе и русскому как иностранному, широко используются различные контенты, обеспечивающие развитие мнемических учебных действий учащихся. Этому служат упражнения, созданные на различных обучающих платформах, например, Moodle; учебные карточки для запоминания в сервисах Quizlet, Kahoot; тестовые задания, разработанные в приложении Plickers, которое позволяет быстро оценить результативность работы группы.

В данной статье нас будет интересовать обучение русской падежной системы, основанное на когнитивно-визуальном подходе: учебные карточки в Quizlet, кластеры для построения устных высказываний иностранными учащимися, только приступивших к изучению русского языка.

Проблемами обучения различным дисциплинам на основе когнитивно-визуального подхода занимались русские и зарубежные исследователи<sup>1</sup>. В теории и методике обучения иностранному языку акцент переносится с того, «как учить языку к тому, как язык изучается индивидуумом (language-teaching-language-learning)»<sup>2</sup>. На наш взгляд, большое внимание необходимо уделять развитию мнемических учебных действий, что особенно важно, когда иностранец только начинает овладевать лексико-грамматическими конструкциями в русской устной и письменной речи.

В словаре Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина мнемическая деятельность (англ. mnemonic activity) является синонимом мнемонической наглядности: это «активная деятельность человека, направленная на запоминание и воспроизведение материала. Включает 4 операции: 1) ориентирование в запоминаемом материале, категоризация и установление его состава и структуры; 2) поиск и выделение соответствующего материала

лу способа группировки; 3) группировка элементов, перестройка материала на основе внутригрупповых связей, которые были установлены предшествующими операциями; 4) установление межгрупповых связей. Последняя операция завершает систематизацию материала и приводит к построению схемы, воспроизводящей состав материала и его структуру. Обучение М. д. на занятиях по языку входит в состав учебных умений, с которыми знакомятся учащиеся для оптимизации процесса овладения учебным материалом»<sup>3</sup>.

В соответствии с данным определением занятия, где используются приемы мнемотехники, можно организовать следующим образом:

- создание учебных карточек как средства изобразительной наглядности;
- контроль применения полученных знаний;
- построение высказываний в устной форме общения

**На первом занятии** иностранные учащиеся знакомятся с работой в системе Quizlet, зарегистрировавшись в курсе «Падежная грамматика»<sup>4</sup>.

Затем учащиеся начинают изучение темы «Именительный падеж. *Кто это?* и *Что это?*»<sup>5</sup>, приводят собственные примеры с опорой на учебные карточки, выполняют задания на заучивание, проходят тест, выполняют письменные упражнения, группируют карточки. Как показывает практика, данный алгоритм стимулирует когнитивно-визуальную деятельность иностранных учащихся. При этом преподаватель может предложить данную тему модуля для повторения и закрепления материала при самостоятельной работе.

В результате мы установили, что: ученики правильно определяют значение следующих слов в 25–75% случаев (иногда неверно): *девушка* — 56%, *человек* — 66%; в 75–100% (редко неверно): *перемена*, *бабушка*, *переулок*, *девочка* — 76%; *деньги*, *сын* и *дочка* — 82%; *мальчик*, *дедушка* — 84%; *клуб*, *магазин* — 85%; *автобус* — 86%; *общезитие*, *мужчина* — 88%; *площадь*, *улица* — 89%; *урок* — 90%; *муж* и *жена* — 91%; *университет*, *женщина*, *молодой человек*, *дети* — 92%; *учеба*, *брат* и *сестра* — 93%; *виза* — 94%; *дом* — 95%; *семья*, *дядя* и *тетя* — 98%. Учащиеся всегда правильно определяют значение слов *папа* и *мама*.

Таким образом, иностранные учащиеся уже имеют некоторое представление об имени существительном, что является необходимой базой для изучения следующего модуля: «Профессия». Показатели выглядят следующим образом: иногда неверно: *охранник* — 56%; *строитель*, *преподаватель* — 74%; редко неверно: *геодезист* — 81%; *продавец* — 83%; *бизнесмен* — 88%; *металлург*, *переводчик*, *химик* — 89%; *физик* — 91%; *инженер* — 94%; *менеджер*, *секретарь* — 95%; *актер/актриса* — 96%; *директор* — 99%.

Модуль «Род существительных». Иногда неверно: *остановка*, *упражнение* — 64%; редко неверно — *девушка*, *словарь*, *море*, *собака* — 83%; без ошибок: *сын*, *тётя*, *переулок*, *девочка*, *кошка*; *машина*, *чай*

и т. д. Это означает, что иностранные учащиеся имеют минимальный словарный запас уже на этапе ознакомления с лексикой, необходимой для перехода к использованию глагольных конструкций. Учащиеся знакомятся с глаголами: *изучать, учиться, жить*, их спряжением и употреблением в речи.

**На втором занятии** проводится контроль полученных знаний по употреблению существительных и глаголов с помощью платформы Plickers (рис. 1 и 2). Благодаря этому преподаватель может увидеть результаты учащихся и скорректировать учебную работу на занятии, ориентируясь на результаты опроса на уроке в начале изучения темы и ее повторении.

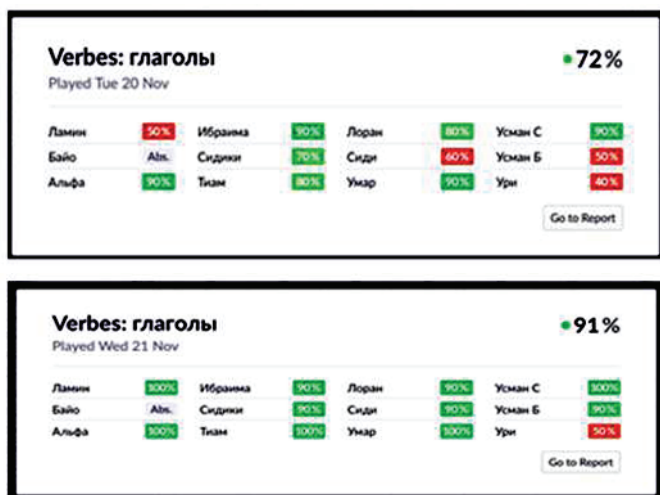


Рис.1. Сравнение результатов изучения темы «Глаголы» (платформа Plickers)

Как можно заметить, более высокий показатель усвоения учебного материала у учащихся, которые дома самостоятельно работали над темой.

**На третьем занятии** определяется тема, по которой иностранные учащиеся должны подготовить мини-текст, и дается список вопросов в виде кластеров. Рассмотрим употребление падежных форм на примере фрейма-кластера «О себе» (рис. 2).

Приведем примеры высказываний:

Студент 1. *Привет, меня зовут Тиам. Я студент СФУ, я учусь на подготовительном отделении ИФиЯК. Моя страна — Гвинея, мой город — Канакри. Сейчас я изучаю русский язык. Хорошо. Спасибо.*

Студент 2. *Здравствуйте, меня зовут Альфа Салиу, я учусь на подготовительном отделении ИФиЯК. Моя страна — Гвинея, мой город — Канакри. Сейчас я изучаю русский язык. Большое спасибо.*

Качество усвоения грамматического материала можно проверить и в письменных заданиях.



Рис. 2. Фрейм-кластер «О себе»

Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности использования когнитивно-визуального подхода при изучении падежной системы русского языка, т. к. представление знаний в виде учебных карточек в системе Quizlet, построение высказывания на основе кластеров и проведение контроля с помощью приложения Plickers отвечает задачам эффективного изучения материала, способствует оптимизации процесса обучения иностранных учащихся с нулевым уровнем владения русским языком.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гильберт Д., Кон-Фоссен С. Наглядная геометрия. 3-е изд. М.: Наука, 1981. 344 с.; Башмаков М. И. Алгебра и начала анализа. 10–11 кл. Учебник. 2-е изд. М.: Просвещение, 1992. 351 с.; Далингер В. А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений: кн. для учителя. М.: Просвещение, 2006. 256 с.; Резник Н. А. Технология визуального мышления // Сб. Информационная среда обучения. Автор-составитель М. И. Башмаков. СПб.: Свет, 1997. С. 68–83; Полякова Е. В. Визуализация как эффективный метод представления информации в сознании человека // Альманах современной науки и образования. 2012. № 4(59). С. 180–181; Кондратенко О. А. Развитие визуального мышления студента средствами инфорграфики // Альманах современной науки и образования. 2013. № 8 (75). С. 93–96; Лозинская А. М. Модульно-рейтинговая система контроля учебных достижений при обучении физике в средних специальных учебных заведениях // Вестник Волгоградского гос. пед. ун-та. 2009. № 1. С. 144–148; Миндзаева Э. В., Мативосова Ж. В. Визуальное мышление как фактор формирования ИКТ-компетенций студентов вуза // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2011. № 1(32). С. 155–158.

<sup>2</sup> Виноградов В. В. Лингвистические аспекты обучения языку. Выпуск I. Универсальное и ареальное при обучении произношению. Издательство Московского университета, 1972. С. 20.

<sup>3</sup> Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. С. 144.

<sup>4</sup> URL: <https://quizlet.com/class/9119632/> (дата обращения: 22.10.2018).

<sup>5</sup> URL: <https://quizlet.com/ru/341299538/Именительный-падеж-Кто-это-Что-это-quizlet-ce-quest-ce-que-cest-en-russeles-questions-avec-КТО-и-ЧТО-flash-cards/> (дата обращения: 22.10.2018).



**Zlobina S. A.**

*Siberian Federal University, Russia*

**TEACHING OF THE CASE OF THE RUSSIAN LANGUAGE THROUGH COGNITIVE-VISUAL APPROACH: QUIZLET, PLICKERS, CLUSTERS**

The article discusses the techniques of using the cognitive-visual approach in teaching Russian as a foreign language (level A1). Examples are given of using the Quizlet system to develop students' mnemonic abilities in structuring grammatical material (the case system of the Russian language). Presents the main methods of work on the study of the nominative case, which allow intensifying the process of studying the material in the classroom and at home.

*Keywords:* case system; foreign students; quizlet; plickers; cognitive-visual approach; cluster; intensification; educational process.

## РЕЧЕВОЕ МАНЕВРИРОВАНИЕ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В данной статье вводится в научный оборот понятие «речевого маневрирования». Оно рассматривается в аспекте лингводидактических задач обучения иностранных учащихся эффективной коммуникации на русском языке. Автор определяет этапы обучения стратегии эвфемии и предлагает методы и средства для формирования коммуникативных навыков в этой сфере. В статье представлены наиболее типичные упражнения, актуальные для обучения использованию эвфемизмов в современной русской речи.

*Ключевые слова:* речевое маневрирование; русский язык как иностранный; РКИ; лингводидактика; эвфемизм.

Понятие речевого маневрирования не является общеупотребительным в терминологическом аппарате коммуникативистики, в то время как проблематика выбора вариантов выражения коммуникативного намерения в зависимости от цели говорящего и ситуации общения является одной из наиболее актуальных в коммуникативных исследованиях последних трех десятилетий. Она активно обсуждается в различных научных парадигмах: в работах по речевой манипуляции, речевому воздействию, категории вежливости в языке и коммуникации, категории имплицитности в языке и речи, в исследованиях коммуникативных стратегий и тактик и многих др.

Речевое маневрирование рассматривается нами как выбор говорящего (осознанный либо неосознанный) между возможными способами выражения интенции с учетом первостепенных и второстепенных целей речевого общения. Первостепенными являются цели эффективности воздействия, ради которых, собственно, и затевается коммуникация. Если первоочередной интенцией говорящего является просьба, то результатом речевых действий, т. е. подтверждением их эффективности, должно стать удовлетворение просьбы.

Осознание первостепенных целей стимулирует, в свою очередь, выявление второстепенных целей, которые являются производными от мотивов человеческой деятельности, — таких, как следование социальным нормам, стремление к самовыражению, создание имиджа и т. д. В конечном счете, цели второго порядка мотивированы необходимостью максимально приспособиться к коммуникативной ситуации — во всем разнообразии ее аспектов. Это находит проявление в вариативности речевого

поведения, обусловленной различного рода социальными и коммуникативными конвенциями, а также психологическими факторами (*Так не принято; Это неприлично; Это повредит моему имиджу; С этим человеком так разговаривать нельзя; Мой собеседник может испытать неловкость, если я так скажу* и т. д.).

В числе основных задач обучения речевому маневрированию мы рассматриваем выбор коммуникативных и речевых приемов социального взаимодействия в целях ухода от табуированных в конкретном социуме тем, избегания неприличных форм выражения, замены конфликтогенных речевых актов на максимально приемлемые, блокирование неверных интерпретаций собственного высказывания.

С лингводидактической точки зрения обучение речевому маневрированию определяется, с одной стороны, задачей повышения эффективности речевого поведения, а с другой — требованиями социальной приемлемости. Для этого необходимо:

- 1) сформировать представления о зонах коммуникативного риска и причинах коммуникативных неудач;
- 2) научить поиску альтернатив речевых действий;
- 3) сформировать навык выбора оптимальных вариантов.

Хотя понятие «оптимальный вариант» может восприниматься как размытое и неопределенное, во многом зависящее от установки личного опыта говорящего либо адресата, принцип языковой рефлексии, положенный в основу лингвометодических установок преподавателя, представляется действенным в обучении выбору вариантов выражения интенции. Задачи осуществления не только простых, но и сложных коммуникативных интенций, свойственные речевым практикам носителей языка, приобретают особую актуальность на продвинутом этапе обучения языку. В частности, у иностранных учащихся, как и у русскоязычных, важно формировать навык маневрирования между двумя базовыми стратегиями коммуникации — искренностью и эффективностью, умение выбирать речевые ресурсы, оптимальные для кооперативного общения. Одним из эффективных способов смягчения речи являются эвфемистические замены.

Эвфемия представляет собой «комплексный лингвистический, социальный и когнитивный феномен, является универсальным свойством любого языка, поскольку базируется на постоянной оценке и переоценке человеком форм выражения, исходящей из стремления к успешной коммуникации»<sup>1</sup>. В последние десятилетия «процесс образования эвфемизмов в различных сферах речевой деятельности протекает с растущей интенсивностью»<sup>2</sup>. Именно поэтому эвфемия как явление национального речевого поведения представляет особый интерес<sup>3</sup>. При изучении неродного языка освоение стратегии эвфемизации и ее приемов влияет на формирование коммуникативной компетенции учащихся, способствует пониманию национального своеобразия языковой картины мира и речевого поведения носителей изучаемого языка. Как верно отмечено

Н. С. Болотновой, «формирование представлений о стратегии использования эвфемизмов имеет прямую связь с языковой картиной мира и личным опытом носителей языка»<sup>4</sup>. Знание базового корпуса эвфемизмов и способность верно их декодировать является существенным фактором кооперативного общения на иностранном языке.

В связи с этим актуально выявление лингвокультурологических особенностей эвфемизации в русском языке и ресурсов данной лексической подсистемы в аспекте лингводидактики. Это позволит предложить систему заданий и упражнений разных типов для формирования компетенции в области эвфемии у студентов, изучающих РКИ. В лингводидактике подобные задачи обычно рассматриваются в аспекте вежливого / невежливого поведения, однако системный подход в этой области еще не сформировался.

В качестве материала для анализа и разработки заданий использовались данные нескольких источников — словарей, монографий, научных статей<sup>5</sup>, а также факты живой речи в разных сферах.

Обучение приемам эвфемистических замен непосредственно связано с пониманием их функций. В современной лингвистике имеется множество функциональных классификаций эвфемизмов<sup>6</sup>, однако в лингводидактических целях имеет смысл остановиться в первую очередь, на бытовых и этикетных типах эвфемизмов. Необходимо обучить иностранцев способам и средствам эвфемистических замен, благодаря чему навыки использования эвфемизмов постепенно автоматизируются в речевой практике, что положительно сказывается на общей коммуникативной компетенции иностранных учащихся.

При усвоении приемов и конкретных образцов эвфемизации на русском языке следует учитывать уровень языковой подготовки студентов. Как правило, эти задачи решаются на этапе изучения языка не ниже Первого сертификационного уровня<sup>7</sup>. На наш взгляд, наиболее успешно данная лингводидактическая работа может быть проведена на уровнях B2 и C1, поскольку именно на этих уровнях ставится задача — совершенствование умений речевого поведения на изучаемом языке, выбора вариантов выражения того или иного коммуникативного намерения в зависимости от коммуникативной ситуации.

Освоение стратегии эвфемизации может быть построено поэтапно. Во-первых, необходимо сформировать представления об общих и национально-специфичных сферах эвфемизации. Во-вторых, решается задача поиска и идентификация эвфемизмов в контексте. В-третьих, формируется компетенция определения референта эвфемистических номинаций. Наконец, требуется сформировать у учащихся навыки выбора между прямыми и косвенными (эвфемистическими) номинациями с учетом факторов уместности и целесообразности.

Освоение национально-языковой стратегии эвфемии предполагает разработку соответствующих лингводидактических заданий.

Для формирования представлений о табуированных темах целесообразно включение упражнений, нацеленных на дифференциацию тем по степени их уместности в официальной / неофициальной обстановке.

Для ввода новых лексических единиц возможны задания с небольшим текстом или даже отдельным высказыванием, репликой в диалоге, в котором встречаются эвфемизмы. В качестве стартового задания студентам предлагается упражнение, цель которого — определение референта. Например,

- (1) Догадитесь о смысле выделенных слов и словосочетаний и подберите к ним синонимы в соответствии с контекстом.

*Невестка в интересном положении. — Когда ждете? — Через месяц.*

Затем можно предложить упражнение на пояснение значений эвфемизмов с последующим их употреблением в самостоятельном высказывании. В случае затруднения учащимся может быть предложена работа с толковым словарем либо со «Словарем эвфемизмов русского языка» Е. П. Сеничкиной<sup>8</sup>.

В качестве закрепления навыков распознавания эвфемизмов и понимания особенностей их использования предлагается упражнение на классификацию эвфемизмов по функциям в коммуникации.

- (2) Распределите следующие эвфемизмы по группам, ответив на вопрос: «Почему и для чего они используются?»: 1) эвфемизмы, возникшие на основе суеверий; 2) эвфемизмы, возникшие с целью смягчить высказывание о тяжелом, грустном; 3) эвфемизмы, порождаемые тактом, вежливостью; 4) эвфемизмы, порождаемые стыдливостью; 5) эвфемизмы, порождаемые юмором.

Навык поиска оптимальной для коммуникативной ситуации замены эвфемизируемого понятия формируется в следующем типе упражнений:

- (3) Подберите этичные эквиваленты к следующим отрицательно-оценочным словам, характеризующим человека. Они могут быть выражены не только одним словом, но и словосочетанием: *Скупой — ..., тощий — ..., старомодный — ..., сумасшедший —..., трусливый — ...* и т. д.

Навык учета целей и ситуации общения формируется путем подбора эквивалентов прямых номинаций в рамках кооперативной стратегии общения с собеседником. Эту задачу можно решить при выполнении таких заданий:

- (4) Какие слова и выражения можно употребить, если человека не хотят обидеть? Подберите более мягкие выражения. *Двуличный, самонадеянный, тупой, грубый, недалекий, не чист на руку* и т. д.

## **Выводы**

Для теоретического осмысления динамики коммуникативных норм и целей лингводидактики актуальным представляется изучение современных дискурсивных практик, обнаруживающих приемы речевого маневрирования. В частности, для установления типичных зон эвфемии

и ее приемов наиболее показательно исследование современной публичной коммуникации, в частности, материалов традиционных и новых медиа. Овладение приемами речевого маневрирования является важным компонентом формирования коммуникативной и общекультурной компетенций. Одним из эффективных приемов речевого маневрирования являются эвфемистические замены.

Для формирования компетенции иностранцев, изучающих РКИ, в области стратегии эвфемистических замен необходимо использовать различные типы упражнений, направленных на распознавание и усвоение эвфемизмов, а в дальнейшем на их использование в речи и выработку приемов речевого маневрирования.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шмелев Д. Н. Эвфемизм // Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ф. П. Филина. М.: Советская энциклопедия, 1979. 409 с.

<sup>2</sup> Крысин Л. П. Эвфемизмы как явление языка и культуры // Язык и общество на пороге нового тысячелетия: Итоги и перспективы. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 191–194; Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. М.: Языки славянской культуры, 2004. 888 с.; Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М.: Языки русской культуры, 2000. С. 384–406; Шейгал Е. И. Эвфемизация в политическом дискурсе // Языковая личность: проблемы креативной семантики. К 70-летию профессора И. В. Сетенберг: Сб. науч. тр. / ВГПУ. Волгоград: Перемена, 2000. 196 с.

<sup>3</sup> Болотнова Н. С. Эвфемизация в современном словоупотреблении и языковая компетенция личности // Языковая компетенция: грамматика и словарь: Межвузовский сборник научных трудов. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 1998. С. 19–23; Чжу Юй Фу. Об эвфемизме // Русский язык за рубежом. 2003. № 4. С. 38–40.

<sup>4</sup> Корнейчук С. П. Эвфемизмы и национальный менталитет // Стилистика и культура речи: Межвузовский сборник статей. Пятигорск, 2002. С. 42–49.

<sup>5</sup> Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М.: Языки русской культуры, 2000. С. 384–406; Москвин В. П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. Изд. 2-е. М.: ЛЕНАНД, 2007. С. 142. Сеничкина Е. П. Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.

<sup>6</sup> Москвин В. П. Указ. соч.

<sup>7</sup> Ковалева А. В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 2. С. 62–69.

<sup>8</sup> Сеничкина Е. П. Указ. соч.

Issers O. S.

*Dostoevsky Omsk State University, Russia*

#### SPEECH MANEUVERING AS LINGUISTIC AND DIDACTIC PROBLEM IN COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The paper introduces the concept of «speech maneuvering» into scientific field. It is considered in the aspect of linguodidactic tasks of teaching effective communication in Russian to foreign students. The author determines the stages of learning the euphemism strategy and offers methods and tools for the formation of communication skills in this area. The article demonstrates the most typical exercises relevant to study of euphemisms usage in modern Russian.

*Keywords:* speech maneuvering; Russian as a foreign language; linguodidactics; euphemism.

## РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматриваются вопросы обучения чтению на начальном этапе освоения русского языка как иностранного. Описывая трудности, с которыми сталкиваются иностранные обучающиеся, автор опирается на данные психологии о процессе чтения и восприятии графических знаков. Автор предлагает использовать слоговые таблицы для снятия описанных трудностей и повышения эффективности обучения чтению.

*Ключевые слова:* обучение чтению; графический облик букв; слоговые таблицы.

Обучение чтению — важный процесс на всех этапах овладения иностранным языком. В вводно-фонетическом курсе становление навыков чтения происходит параллельно с развитием навыков аудирования и письма. Каждый преподаватель знает, что на начальном этапе изучения русского языка как иностранного чтение вызывает большие трудности у обучающихся.

Для человека, начинающего читать на иностранном языке, буква представляет собой сложный графический элемент, который может значительно отличаться от графических элементов родного языка (таблица 1).

**Таблица 1.** Графический облик букв в разных языках

русский язык	сингальский язык	арабский язык	английский язык
м	ම	م	m
с	ස	س	s

Для носителей китайского языка русское алфавитное письмо представляет значительные сложности, так как иероглифическое письмо содержит синкретичный образ, идею и является продуктом символического мышления, в то время как алфавитное письмо как продукт абстрактно-понятийного мышления требует аналитических операций в ходе буквенного анализа слова в процессе чтения.

Иностранный студент испытывает трудности при чтении русских букв: их графические элементы новы и располагаются в пространстве по-новому. Кроме того, в русском алфавите есть много букв, сходных по своему графическому облику (И–Й, Ъ–Р, Ы–Ы, Ш–Щ и др.).

Необходимо отметить, что процесс чтения на иностранном языке осложняется из-за интерференции. З. И. Клычникова, рассматривая психологические основы чтения, объясняла это тем, что «связь «буква — звук» на родном языке настолько сильна, что служит преградой



к образованию новой буквенно-звуковой связи»<sup>1</sup>. При обучении студентов из англоязычных стран чтению на русском языке чаще всего наблюдается интерференция с образами букв Н, С, и, т.

Названные трудности требуют от преподавателя особого внимания при организации обучения чтению на начальном этапе.

Как известно, чтение — сложный психофизиологический процесс. Д. Б. Эльконин, описывая процесс чтения, отмечал, что оно начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв, далее происходит соотнесение букв с соответствующими звуками, т. е. прочитывание слова и наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого<sup>2</sup>. Таким образом, получение информации при чтении идёт через зрительное восприятие знака, т. е. через зрительный канал.

Психологические исследования показывают, что зрительная память объёмнее и надёжнее слуховой. Так, эксперименты в группах студентов показали, что при предъявлении информации на иностранном языке в разных видах (слуховом, зрительном и смешанном) именно через зрительный канал получения информации запоминается большее количество знакомых и незнакомых слов<sup>3</sup>.

На занятиях вводно-фонетического курса преподаватель имеет возможность оценить правильность и скорость чтения, поскольку большая часть учебного материала прочитывается обучающимися вслух. Чтение вслух на этом этапе значительно по объёму затрачиваемого на занятии времени, что позволяет сформировать механизм внутреннего проговаривания, без которого процесс чтения невозможен. Формировать беглость чтения, прочно закрепить зрительный образ и развивать механизм вербального прогнозирования позволяет работа со слоговыми таблицами, которые широко используются в практике обучения детей русскому языку как родному.

Процесс обучения чтению на родном и иностранном языке строится на усложнении читаемых элементов: буква — буквосочетания, слоги — слова — синтагмы — предложения — микротексты. Этап «буква — буквосочетания, слоги» занимает малую часть учебного времени, обычно переход к чтению слов происходит очень быстро, поэтому задания для работы со слогами должны быть максимально эффективными.

Слоговые таблицы представляют собой набор слогов с гласными и согласными буквами алфавита (таблица 2).

**Таблица 2.** Фрагмент слоговой таблицы (1)

	а	у	о	ы	и	е	я	ё	ю	э	ь
н	на	ну	но	ны	ни	не	ня	нё	ню	нэ	нь
м	ма	му	мо	мы	ми	ме	мя	мё	мю	мэ	мь

Слоговые таблицы расширяются на каждом уроке в зависимости от изученных букв. Обучающиеся читают слоги по вертикали и диагонали, формируя в памяти облик слогов и запоминая их непривычную на начальном этапе обучения артикуляцию. Сначала чтение протекает медленно, так как буквы новы, связь «буква — звук» непрочна и органы артикуляции с задержкой работают при произнесении нового звука и слога, но при систематической работе образ букв и слогов закрепляются в памяти и обучающиеся начинают читать быстро и без ошибок. Далее можно усложнять таблицы, включая сложные буквосочетания (таблица 3) и усложнять задания за счёт увеличения темпа выполнения упражнения.

**Таблица 3.** Фрагмент слоговой таблицы (2)

рку	рбы	рсю	рся
сву	сты	смю	сня
тру	тны	трю	тря

Подбирая материал для слоговой таблицы, необходимо учитывать трудности, с которыми встречаются обучающиеся конкретной учебной группы: например, для носителей арабского языка можно включать слоги со стечением согласных, для носителей ряда европейских языков — слоги с сочетаниями типа *та-тя-тья*. Особое внимание при работе со слоговыми таблицами уделяется предупреждению интерференционных ошибок. Наполняя таблицы учебным материалом, можно сопоставить определённые буквы, что позволит обратить внимание обучающихся на сходные по внешнему очертанию буквы, с целью не допустить ошибок при восприятии графического облика.

Систематическая работа со слоговыми таблицами способствует расширению поля зрения чтецов уже на следующем этапе чтения слов, поскольку элементы слова уже знакомы.

Таким образом, слоговые таблицы дают возможность эффективно организовать работу на этапе чтения слогов и создают надёжную базу для следующего этапа — чтение слов. Стоит отметить, что слоговые таблицы можно использовать в качестве материала для «фонетических зарядок», которые прочно вошли в структуру урока иностранного языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1973. 207 с.

<sup>2</sup> Эльконин Д. В. Некоторые вопросы усвоения грамоты. Вопросы психологии. 1956. № 5. С. 39.

<sup>3</sup> Талханова Ф. Д., Абаева Ф. Б., Мовсесова К. Р. К вопросу экспериментального анализа особенностей памяти у студентов, изучающих иностранные языки [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22799258> (дата обращения: 10.12.2018).

**Kazakova Yu. V.**

*South Ural State University, Russia*

**DEVELOPMENT OF READING SKILLS AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article deals with the process of teaching reading at the initial stage of learning Russian as a foreign language. The author describes the difficulties encountered by foreign students, relying on data of psychology about the process of reading and perception of graphic signs. The author proposes to use syllabic tables to remove the described difficulties and improve the efficiency of teaching to read.

*Keywords:* teaching to read; graphic appearance of letters; syllabic tables.

Карамышева Светлана Николаевна

*Восточно-Сибирский  
институт МВД России, Россия*

irk-svetlana961@mail.ru

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ВЗРОСЛЫХ В СТРУКТУРЕ ВНУТРИДЕПАРТАМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ**

Современные системы обучения сотрудников органов внутренних дел, впервые принимаемых на службу, по программе учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации. Культура речи», как правило, имея профессиональную направленность, слабо выражают особенности профессиональной культуры, имеющей свои исторические традиции. Разработка профессионально ориентированной системы языковой подготовки с опорой на историко-культурный контекст способствует развитию языковой личности сотрудника правоохранительных органов. В статье рассмотрены традиции обучения взрослых, в частности внутри структуры Департамента полиции, сделаны акценты на приращение историко-культурных знаний в процессе освоения учебных тем через введение профессионального историко-культурного компонента в содержание лингвистической дисциплины, реализуемой на текстовой основе.

*Ключевые слова:* обучение взрослых русскому языку; профессиональное обучение сотрудников полиции; профессионально ориентированная система языковой подготовки кадров МВД России; историко-культурный компонент; полифункциональные средства обучения.

Ретроспекция процесса формирования научно-методических представлений в сфере обучения взрослых русскому языку выявляет одно, но немаловажное условие, при котором эти представления оформлялись и продолжительное время развивались. Речь в данном случае идёт о непосредственности и традиционности дидактической ситуации. Ведь и идеализм просветительных народнических практик второй половины XIX века, и прагматика большевистского проекта по ликвидации безграмотности среди широких народных масс в 20-е годы XX века основывались на классике отрефлексированных, соответственно осознанных и воспринятых отношений, выстраиваемых в процессе научения, а именно, грамотный vs. неграмотный. При этом процесс научения нацеливался не только на освоение «азбучной» грамоты, но и на приобщение обучаемых к «грамматике» новой жизни, приобретшей после Октябрьской революции ещё и марксистско-механистическую акцентуацию. Так, яркий идеолог и пропагандист политики, проводимой большевистской властью в области образования, Н. И. Бухарин утверждал: «Перед нами проблема обработки людей, в значительной степени еще находящихся под влиянием враждебной нам идеологии, и превращения их в такие живые машины, которые бы во всех своих действиях — управляют ли они фабрикой, преподают ли в какой-нибудь школе, командуют ли армией, или еще в тысяче всевозможных случаев — руководствовались новыми принципами, новой пролетарской идеологией»<sup>1</sup>.

Не менее механистичными долгое время оставались и процедуры исследовательских сопоставлений в истории формирования методического опыта по обучению взрослых русскому языку. Логика дробления исследовательского поля по прецеденту «до» и «после» Октября приводила к тому, что массовость и масштабность, последовательность (от «азбучной» грамоты до рабфака и комвуза), комплексность и прогрессивность большевистской программы по ликвидации безграмотности активно противопоставлялись утилитаризму и эпизодичности мероприятий царского правительства по повышению уровня грамотности населения, реализуемых на уровне полковых школ или просветительских обществ при заводууправлениях. Вместе с этим за рамками исследовательских интересов оставался весьма обширный корпус историко-фактажных материалов дореволюционного периода, отражающих деятельность многих министерств и ведомств по реализации собственных программ, нацеленных как на повышение уровня грамотности и образованности своих сотрудников, так и на последовательный рост их служебного и социального статусов. В частности, деятельность в данном направлении Департамента полиции Министерства внутренних дел получила предметную представленность на уровне историко-педагогических диссертационных исследований только в последнее десятилетие.

Впрочем, следует отметить тот факт, что к формированию внутриведомственной системы профессиональной подготовки и обучения кадров Департамент полиции приступил сравнительно поздно. К 1867 году, то есть ко времени учреждения резерва Санкт-Петербургской полиции, который был одновременно и «школой для лицъ, желающихъ посвятить сѣбя службѣ в полиціи», и «запаснымъ депо людей на пополненіе убыли въ участковыхъ управленіяхъ»<sup>2</sup>. В структуре того же Военного министерства уже существовала многоуровневая (от полковых солдатских школ до Николаевской военной академии) система профессионального обучения и образования, возглавляемая Главным управлением военно-учебных заведений (далее — ГУВУЗ). При этом за ГУВУЗом закреплялось особое право привлекать к работе в подведомственных ему учебных заведениях лучших педагогов и университетскую профессуру, что, несомненно, способствовало установлению прочных долговременных и, самое главное, взаимно полезных отношений между военным ведомством и научно-педагогическим сообществом. Здесь достаточно упомянуть о том, что появление такого научно-специализированного журнала, как «Филологические записки» стало возможным только благодаря активной поддержке ГУВУЗа. В то время как Департамент полиции в силу специфики своей деятельности в деле профессиональной подготовки кадров вынужденно опирался на свои собственные ресурсы, и вплоть до марта 1917 года, когда Временным правительством было принято решение об упразднении полицейской службы, процесс формирования специальных школ полиции оставался сугубо узковедомственным про-

ектом. Более того учебно-полицейский опыт продолжительное время был представлен только в двух публичных дореволюционных изданиях. Это изданный в 1901 году по распоряжению Санкт-Петербургского градоначальника генерал-лейтенанта Н. И. Клейгельса ознакомительный альбом «Резерв Санкт-Петербургской столичной полиции. Специальная школа для чинов полиции и музей столичной полиции» и юбилейный обзорно-исторический очерк «Санкт-Петербургская столичная полиция и градоначальство (1703–1903)». Поэтому долговременная эпизодичность внимания и фрагментарность научно-исследовательских интересов историков отечественной педагогики и образования к деятельности Департамента полиции в сфере профессионального обучения имели, на наш взгляд, вполне объективную обусловленность.

Между тем образовательный опыт специальных школ Департамента полиции на сегодняшний день не только стал самоценно значимым историческим фактом, получив представленность на уровне различных иллюстративно-исследовательских интерпретаций, но и последовательно обретает определённую утилитарность и прагматическую весомость. Речь в данном случае идёт об историко-экскурсивном сопровождении учебной дисциплины «Русский язык в деловой документации. Культура речи» в структуре образовательной программы профессионального обучения (профессиональная подготовка) для слушателей, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности сотрудников подразделений полиции.

Для пояснения считаем необходимым привести конкретные примеры. При введении слушателей в тему «Русский язык и культура речи в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел. Основы культуры речи» считаем целесообразным обратиться к тем принципам профессионально ориентированных коммуникативных стратегий, которым офицерские чины полиции и околоточные надзиратели обязаны были следовать в своей повседневной деятельности по охране общественного порядка и которые им прививались в процессе обучения в специальной школе резерва Санкт-Петербургской полиции.

1. «Помощь полиціи должна проявляться только тогда, когда въ ней нуждаются, въ опредѣленныхъ въ законѣ случаяхъ, а иначе — она будетъ незаконнымъ вмѣшательствомъ въ чужія дела»<sup>3</sup>.
2. «Полицейскій офицеръ долженъ одинаково умѣло говорить съ высокопоставленнымъ лицомъ и съ среднимъ обывателемъ, и съ дворяниномъ, и съ простымъ, только что прибывшимъ изъ деревни мужикомъ»<sup>4</sup>.
3. «Полицейскій офицеръ при всякомъ случаѣ долженъ быть не только находчивымъ исполнителемъ, но на него возлагается также и предупреденіе беспорядковъ и даже примиреніе враждующихъ сторонъ, не доводя дѣла до участка, если столкновеніе не сопровождалось нарушеніемъ общественной тишины»<sup>5</sup>.

С введением историко-фактажной конкретики мы задаём первоначальный посыл к созданию активной дидактической ситуации, последовательно развиваемой в оценочных категориях «прежде» и «сейчас», и постепенно переходящей от единичных «Я»-высказываний к темати-

зированной поддерживаемому полилогу. Сопоставительный анализ в зависимости от уровня подготовленности аудитории слушателей может вестись в историко-культурологическом, историко-аксиологическом, историко-правовом или историко-нормативном аспектах. При этом желательно контекстуальное иллюстративное сопровождение, осуществляемое на основе фактов биографий и мемуаров тех исторических личностей, за которыми благодаря деятельности отечественных литераторов и кинематографистов закрепился образ «культурного героя». Речь в данном случае идёт о таких известных представителях полицейской персониферы Российской империи, как начальник Санкт-Петербургской сыскной полиции действительный тайный советник И. Д. Путилин, начальник Московской сыскной полиции действительный статский советник А. Ф. Кошко, начальник Харьковского сысканого отделения титулярный советник В.В. фон Ланге (дело Соньки Золотой Ручки) и др.

Таким образом, перевод рассматриваемой темы из современной нормативно-формальной плоскости в область историзма и традиций актуализирует морально-этическую и нравственную компоненту в сфере профессионально ориентированных коммуникаций сотрудников ОВД.

Также в системе языковой подготовки мы знакомим слушателей с корпусом прецедентных имён, принадлежащих к полицейской персонифере и диахронно маркирующих шкалу профессиональных ценностей и представлений о долге и праве, целенаправленно ориентируя их на понимание своей сопричастности делу с многовековой историей, обращение к которой и знание которой становится не только мотивационной основой усвоения учебно-дисциплинарного знания, но и мощным стимулом развития универсального умения — обретать личностный смысл через участие в учебном процессе.

Стратегическая установка на планирование учебной деятельности в культурно-ценностной профессиональной парадигме на основе историко-культурного материала и постижение профессиональной культуры через своеобразие языка специальности достигается за счет разработки полифункциональных средств обучения, когда один и тот же дидактический инструмент обладает как обучающе-развивающим потенциалом, так и воспитывающим, при сохранении культурно-исторического компонента.

Не менее продуктивным с дидактической точки зрения является и краткий исторический экскурс-презентация о деятельности специальной школы резерва Санкт-Петербургской полиции, которым предваряется собственно учебный курс «Язык деловой документации. Культура речи». Наш выбор данного ведомственного учебного заведения обусловлен тремя обстоятельствами. Во-первых, именно с Санкт-Петербургской специальной школы началось формирование Департаментом полиции своей собственной системы подготовки профессиональных кадров. Во-вторых, наработанный в ней учебно-полицейский опыт оказался по тем временам настолько эффективным и востребованным, что был



структурно калькирован штабом Отдельного корпуса жандармов при учреждении специальных офицерских курсов с привнесением в них специфики политического сыска. В-третьих, Санкт-Петербургская специальная школа полиции, имевшая с 1896 года «постоянные классы для подготовленія лицъ, желающихъ занять должности классныя, а также околоточныхъ надзирателей и городскихъ»<sup>6</sup>, по комплексу стоявших перед ней задач, по структурно-функциональному построению и содержательному наполнению учебного процесса может рассматриваться в качестве предтечи современных факультетов профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников ОВД.

Таким образом, систематическое и последовательное включение на всех этапах языковой подготовки новых дидактических средств, обогащенных историко-культурным компонентом, положительно воздействует на мотивационные механизмы обучения, поддерживает устойчивый культурно-познавательный интерес, активизирует учебную деятельность в процессе решения актуальных практических задач, способствуя развитию профессиональной языковой культуры сотрудника правоохранительных органов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бухарин Н. И. Борьба за кадры (речи и статьи). М.: «Молодая гвардия», 1926. С. 25–26.

<sup>2</sup> Все цитаты в данной статье приводятся в орфографии источников. *Высоцкий И. П.* Санкт-Петербургская столичная полиция и градоначальство (1703–1903): Краткий исторический очерк. СПб., 1903. С. 260.

<sup>3</sup> Резерв Санкт-Петербургской столичной полиции. Специальная школа для чинов полиции и музей столичной полиции. СПб., 1901. С. 12.

<sup>4</sup> Там же. С. 6.

<sup>5</sup> Там же. С. 6.

<sup>6</sup> *Высоцкий И. П.* Санкт-Петербургская столичная полиция и градоначальство (1703–1903): Краткий исторический очерк. СПб., 1903. С. 260.

Karamysheva S.N.

*Eastern Siberia Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, Russia*

#### PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE TRAINING FOR ADULTS IN THE STRUCTURE OF INTERNAL TRAINING IN THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

The author argues that modern methodological systems of internal affairs agencies staff training are aimed at those enrolled for the first time, according to the program of the discipline “Russian in Business Documentation. Culture of Speech”, as a rule, have a professional orientation but poorly express features of professional culture, which has its own historical traditions. The development of language training professionally oriented system, based on the historical and cultural context, in our opinion, contributes to the development of the law enforcement officer’s language personality. The article deals with the traditions of adult education, in particular within the structure of the Police Department, and focuses on the increment of historical and cultural knowledge through learning educational subject, by including a professional historical and cultural component into the content of the linguistic discipline, implemented on a text basis.

*Keywords:* teaching Russian to adults; professional training of police officers; professionally oriented system of language training in Russian Ministry of Internal Affairs; historical and cultural component; multifunctional means of training.

## **РОЛЬ ГРАММАТИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ НА ОСНОВЕ ЗАДАНИЙ (TBLT)**

В данной статье обсуждаются некоторые результаты исследования, в котором анализируется использование двух разных методов: сознательно-практического метода и преподавания на основе заданий (TBLT). Результаты опровергают несколько общепринятых положений: коммуникативные методы (КМ) дают лучшие результаты в беглости и устных навыках, чем методы типа TSLT, и использование КМ не позволяет добиваться хороших результатов в правильном использовании грамматических форм.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; РКИ; обучение; методика; преподавание на основе заданий; методы TBLT.

### **Введение**

В настоящей работе обсуждается применение двух методов обучения на основе экспериментального исследования, которое было проведено в Барселонском университете (Испания). Сравняются сознательно-практический метод и обучение на основе заданий (Task-Based Language Teaching — TBLT). Сознательно-практический метод, как и TBLT, предполагает использование заданий, и в нем принцип коммуникативности играет важную роль, хотя обучение строится не только на основе коммуникативных навыков. В литературе, сопоставляющей TBLT с другими подходами и методами, такие методы, как сознательно-практический, называют TSLT (Task-Supported Language Teaching<sup>1</sup>).

Концепция обучения на основе заданий возникла в 1980-е годы. В связи с этим ведущими европейскими и американскими методистами и специалистами в области усвоения второго языка (Second Language Acquisition) были пересмотрены существующие на тот момент подходы к обучению. В качестве альтернативы, в наибольшей степени соответствующей имеющимся психолингвистическим данным о процессе овладения иностранным языком, было предложено обучение на основе заданий<sup>2</sup>.

Очевидно, по этой причине за последние несколько десятилетий TBLT стало наиболее популярным объектом анализа в теории усвоения иностранных языков, особенно английского языка. Чтобы представить объем исследований в области TBLT, отметим, что поисковая система GoogleScholar на запрос «Task-Based Language Teaching» выдает более 15000 результатов.

Несмотря на преимущества, коммуникативный подход может вызывать некоторые возражения, особенно в его радикальной реализации, так как он предполагает исключение эксплицитного и сознательного об-

учения грамматическим формам; акцент исключительно на смысловой стороне коммуникации, что часто приводит к обилию ошибок в речи и повышает риск запоминания неправильных форм (фоссилизация). Кроме того, дидактические стратегии направлены в основном на значение: грамматические формы усваиваются иностранными учащимися имплицитно благодаря тому, что они случайно и без посторонней помощи замечают их в процессе общения. Это предположение, выдвигаемое сторонниками коммуникативного подхода, представляется спорным, особенно когда речь идет о преподавании языков со сложной морфологической системой.

Несмотря на это, TBLT представляет собой особое применение коммуникативного подхода, так как строится на теории усвоения языка, способствует развитию коммуникативных навыков и в то же время допускает педагогическое вмешательство и внимание к формам, а не только к значению, как в других коммуникативных методах.

В Барселонском университете разрабатываются программы курсов по русскому языку как иностранному на основе коммуникативных заданий. Разработка Программы второго семестра первого курса уже закончена и применяется на практике (50–100 часов обучения). Продолжается разработка программы для первого семестра первого (0–50 часов обучения) и второго курсов (100–150 часов обучения). На данный момент подготовлено 80% программы.

Данные об эффективности обучения на основе заданий анализируются в диссертации Е. Маркиной<sup>3</sup> и сравниваются с данными другой группы учащихся, которые занимались по TSLT.

Эксперимент был проведен в два этапа, каждый из которых состоял из 8 уроков. Первый этап — на первом курсе после 70 часов обучения, а второй — на втором курсе после 120 часов обучения. В эксперименте приняли участие две группы студентов, обучающихся по специальности «Современные языки и литература» в Барселонском университете. Одна группа прошла курс TSLT, а другая — TBLT. До и после эксперимента испытуемым были предложены тесты для выявления уровня сформированности навыков и умений на русском языке. Перед каждым этапом эксперимента были проведены претесты, чтобы проверить статистическую сопоставимость результатов.

После каждого этапа обучения был проведен ряд пост-тестов, которые были повторены через три месяца после первого этапа и месяц спустя после второго. Тесты выявляют прогресс в разных аспектах: правильность грамматических форм (множественный выбор, заполнение пробелов и решение о грамматичности), беглость, лексическая сложность (разнообразие используемых слов), синтаксическая сложность и правильность в письменной и устной продуктивной деятельности.

На первом этапе предметом анализа является употребление предлогов и соответствующих склоняемых форм (род. падеж: *без, для, из, с, около,*

*слева от, справа от, напротив, в центре*; предл. падеж: *в, на, о*; вин. падеж: *в, на*; дат. падеж: *к*; тв. падеж: *с, перед, за, под, над, между, рядом с*).

Второй этап эксперимента включает глаголы *идти-ходить, ехать-ездить* с префиксами *по-, у-, при-, вы-, в-, за-, до-, пере-, про-* и без префиксов, *поворачивать — повернуть*; наречия: *налево, направо, прямо*; и предлоги *в, на, до, от, к, через*.

## Результаты

Первый вывод, к которому можно прийти на основе полученных результатов, заключается в том, что разница между использованными методами не очень большая. Можно было ожидать, что TSLT даст лучшие результаты, чем TBLT, в использовании предлогов и соответствующих склоняемых форм и глаголов движения в тестах по грамматике, так как при TSLT даются объяснения и уделяется определенное количество времени таким же упражнениям, как тем, которые измеряют грамматическую правильность в тестах эксперимента. В то же время можно было предположить, что в устной продукции группа TBLT получит лучшие результаты в беглости и лексической сложности. Данные гипотезы были подтверждены только частично, поскольку анализ результатов показывает, что TSLT дает лучшие результаты:

- в корректном использовании предлогов и падежных окончаний в тестах по грамматике;
- в использовании лексики при выполнении устного задания «Описание комнаты», которое требует употребления предложно-именных конструкций.

С другой стороны, TBLT дает лучшие результаты:

- в правильном использовании глаголов движения в устной и письменной продукции и в тестах по грамматике;
- в лексической сложности.

И наконец, результаты, полученные студентами в двух группах, сходны:

- в использовании предлогов и склоняемых форм в письменной и устной продукции;
- в правильности выполнения устных и письменных заданий;
- в синтаксической сложности в устных и письменных заданиях.

## Обсуждение результатов и выводы

Полученные результаты опровергают несколько общепринятых положений. С одной стороны, исследователи, которые разрабатывают коммуникативные методы, полагают, что в беглости и устных навыках такие методы дают лучшие результаты, чем методы типа TSLT. С другой стороны, полученные нами результаты не подтвердили идею о том, что использование коммуникативных методов не позволяет добиваться хороших результатов в правильном использовании грамматических форм. Кроме того, результаты исследования отрицают утверждение, что нель-

зя применять TBLT на начальных этапах обучения РКИ из-за сложной морфологической структуры русского языка<sup>4</sup>.

Что касается материалов, используемых в преподавании, надо отметить, что TSLT имеет в своем распоряжении апробированные учебные материалы, планы курса и разные варианты последовательности введения материала. В то же время разработка заданий для данного эксперимента и результаты исследования показывают, что в преподавании на основе заданий теоретический аппарат недостаточно разработан, чтобы планировать обычные курсы контролируемым, упорядоченным и систематическим образом. В частности, модель не рассматривает языки со сложной морфологической системой, например, русский, так как не включает лингвистической сложности, и критерием организации дидактических единиц курсов на основе заданий является только когнитивная сложность. Как считают R. Gilabert и J. Castellví<sup>5</sup>, данный вопрос должен стать центральным в будущих исследованиях для развития TBLT.

В ходе настоящего исследования были получены и другие интересные результаты. После 16 уроков, распределенных в двух модулях обучения (8 уроков, посвященных предлогам и падежам, и 8 уроков — глаголам движения), прогресс является статистически значимым в усвоении глаголов движения в обеих группах (ТВ и TS) и незначимым в усвоении правил употребления предлогов и склонения также в обеих группах. Данный факт не объясняется на основании количества изучаемых языковых явлений, входящих в эксперимент, так как на обоих этапах исследования нагрузка одинакова. Различия в этих результатах также не объясняются с точки зрения трудности изучаемых форм, поскольку когнитивная нагрузка склонения требует связи между предлогом и окончанием, а также с родом и числом; глаголы движения требуют связи между лексическим и грамматическим значением, которая попадает на определенную спрягаемую форму. Можно интерпретировать такие результаты на основе сложности подсистем. В нашем случае механизм склонения — более сложный когнитивный процесс, чем механизм освоения глаголов движения. Несмотря на то, что есть склоняемые формы, которые учащиеся правильно образуют и употребляют раньше, чем другие, скорее всего, из-за частотности сочетаний слов, можно предположить, что склонение усваивается целиком как механизм. Склонение, то есть координация и словоизменение, относится к любому слову, с предлогом или без, и включает морфосинтаксические черты. Сложность склонения проявляется, когда расширяется количество единиц, которыми студенты должны оперировать. А когда механизм склонения усвоен, можно расширить инвентарь единиц, то есть ввести новые предлоги и даже малознакомые слова без большой потери правильного использования склоняемых форм. В отличие от этого, в силу ограниченности списка глаголов движения в данном эксперименте (учащиеся работали с формами глаголов *идти-ходить*, *ехать-ездить* с префиксами

по-, у-, при-, вы-, в-, за-, до-, пере-, про- и без префиксов) система глаголов движения стала упрощенной подсистемой. Она не включает лексические значения других глаголов и префиксов, которыми учащиеся должны оперировать. Опыт показывает, что, когда студентам представляется большее количество глаголов движения и префиксов перед тем, когда усвоены грамматические значения, связанные с глаголами движения, осложняется система элементов, с которой учащиеся должны работать, задерживается усвоение и педагогическая работа становится более трудной.

Кроме того, из вышесказанного следует, что из-за сложности предложно-падежной системы русского языка экспериментальные исследования по усвоению предлогов и склонения должны быть длительными, поскольку краткосрочные эксперименты недостаточно показательны.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Ellis R.* Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.; *Samuda V., Bygate M.* Tasks in second language learning. London: Palgrave Macmillan, 2008. 299 p.

<sup>2</sup> *Long M. H., Crookes G.* Units of analysis in syllabus design: The case for task / G. Crooks & S. M. Gass (Eds.) Tasks in a pedagogical context. Integrating theory and practice. Clevedon: Multilingual Matters, 1993, pp. 9–56.

<sup>3</sup> *Markina E.* Comparing Focus on Forms and Task-Based Language Teaching in the Acquisition of Russian as a Foreign Language. PhD dissertation, (ms.) Barcelona, 2018.

<sup>4</sup> *Comer W. J.* Implementing task-based language teaching from the ground up: consideration for lesson planning and classroom practice // Russian Language Journal — Русский язык. 2007. No 57. P. 181–203.

<sup>5</sup> *Gilbert R., Castellví J.* Task and syllabus design for morphologically complex languages: the case of Russian // John W. Schwieter & Alessandro Benatti (eds.) The Cambridge Handbook of Language Learning, Cambridge University Press, in press.

**Castellví J., Markina E. I.**

*Universitat de Barcelona, Spain*

### THE ROLE OF GRAMMAR IN RFL TEACHING ON THE BASIS OF ASSIGNMENTS (TBLT)

The paper presents some results from an experimental research work that deals with two different approaches to teaching Russian as a foreign language: Task Supported Language Teaching (TSLT) and Task Based Language Teaching (TBLT). The results refuse some common beliefs: communicative methods, including TBLT, provide better outcomes in fluency and oral skills and give worse results in accuracy, especially with languages with a complex morphological system, such as Russian.

*Keywords:* Russian as a foreign language (RFL); second language acquisition; teaching methods; TBLT.

**МОНИТОРИНГ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ  
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ:  
НА МАТЕРИАЛЕ НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ШКОЛ  
(РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН)**

В Республике Казахстан уделяется большое внимание повышению эффективности преподавания русского языка как иностранного. Для повышения качества образования в системе Назарбаев Интеллектуальная школа разрабатывается система мониторинга. Для диагностирования достижений учащихся на разных уровнях была проделана огромная работа по созданию базы данных для контроля уровня сформированности умений в разных видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), разработанной преподавателями Назарбаев Интеллектуальной школы и Центром образовательных измерений (Астана) вместе с экспертами из Исследовательского института Cito (Голландия). Особый интерес представляют подходы к их созданию. Задачи были разработаны в соответствии с Общевропейской шкалой уровней владения языками. Эти задания соответствуют целям программы обучения и таксономии Блума. Задания построены по принципу «от простого к сложному» (от понимания к анализу, обобщению и интерпретации). Прежде всего мониторинг необходим для поддержки студентов в их обучении, поэтому предлагаются задания как для начинающих, так и для студентов продвинутого уровня.

*Ключевые слова:* мониторинг; достижения; неродной язык; задания; качество.

Последние годы в Казахстане проводятся кардинальные реформы в сфере образования. Новые программы, новые подходы к обучению, инструменты оценивания, опирающиеся на опыт лучших образовательных систем мира и учитывающие национальные особенности, были разработаны и апробированы в сети Назарбаев Интеллектуальная школа (НИШ). Результаты обучения подтвердили правильность выбранного направления.

На сегодняшний день почти все школы НИШ прошли аккредитацию CIS и стали признанными членами Ассоциации международных школ. В общеобразовательных школах обновляется содержание образования, активно внедряются новые методики. Разрабатываются не только программы, но и среднесрочные планы, содержательные учебно-методические комплексы, учебные пособия, сборники дидактических материалов и др. Для методической поддержки учителей действует на постоянной основе портал «Системно-методический комплекс», включающий в себя план урока, разработанные дидактические материалы / видео, рабочие листы, презентацию урока и руководство для учителя.

Большое внимание в Казахстане уделяется повышению эффективности преподавания русского языка в школах с казахским языком обучения. Русский язык для казахстанцев — это язык коммуникации и средство по-



лучения информации. На русском языке говорит более 80% населения. «<...> прекрасное владение русским — это наше богатство, которое потратить крайне неразумно. Мы говорим и ведём документацию на русском, потому что сегодня этот язык знают все казахстанцы. Поэтому именно русский язык объединяет нашу нацию, всех граждан нашей страны»<sup>1</sup>.

В классах, где русский язык преподаётся как неродной, программа направлена на формирование у учащихся умений в аудировании, чтении, говорении и письме. «Ведущими принципами мониторинга уровня владения русским языком и речью учащимися школ с родным (нерусским) языком обучения, соответствующего специфике учебного предмета, являются принципы коммуникативности, вариативности, учета родного языка, средосообразности, функциональной направленности»<sup>2</sup>.

Особо следует отметить уникальный проект, успешно реализованный в системе НИШ. Это мониторинг учебных достижений студентов. Данный проект был разработан в соответствии с Общеввропейской шкалой уровней владения языками Центром педагогических измерений (г. Астана) совместно с экспертами исследовательского института Сито (Голландия). Он стал новым шагом к повышению качества в системе образования Казахстана. «Эффективность развития коммуникативной компетенции студентов, изучающих русский как неродной, тесно связана с непрерывным наблюдением за учебным процессом с целью выявления его соответствия качествам, предусмотренным государственным стандартом»<sup>3</sup>. В рамках данного проекта была разработана система, позволяющая получать объективную информацию о результатах обучения, определять условия повышения успеваемости учащихся по русскому как второму языку и литературе.

Сам процесс мониторинга достаточно сложный и трудоемкий. Важным является этап разработки контрольных заданий, состоящий из нескольких подэтапов.

На подготовительном этапе определяются цели мониторинга, контингент учащихся, время на тестирование, разрабатываются матрицы заданий в соответствии с учебной программой в разрезе классов (описание ожидаемых результатов, уровней). На следующем этапе разработки заданий из числа практикующих учителей составляют задания по аспектным навыкам и речевым умениям с учётом общих требований. Все задания проходят несколько экспертиз. Квалифицированные специалисты оценивают качество стимулов, валидность, надёжность. Перед основным тестированием проводится апробация задания (пробное тестирование), которое позволяет устранить ошибки и неточности в заданиях, оценить уровень сложности теста. Диагностику тестовых свойств заданий определяют по статистическим характеристикам, выявляемых психометриками. На заключительном этапе разработки заданий устанавливаются стандарты и описываются уровни владения языком.

Особый интерес вызывают подходы к составлению тестовых заданий для мониторинга по речевым умениям. При мониторинге оцениваются умения учащихся в соответствии с целями обучения программы и таксономией Блума. В зависимости от класса задания имеют разную степень сложности (от понимания к анализу, синтезу, интерпретации). Так как мониторинг нужен, в первую очередь, для поддержки учащегося в его обучении, важно, чтобы были предложены задания, как для элементарного уровня, так и для продвинутого.

Для создания тестовых заданий по чтению и аудированию используются тексты из журналов для школьников, письма, надписи, комиксы, билеты, объявления реклама, инструкции, брошюры, специализированные издания. Рекомендуется выбирать тексты разных стилей: разговорный (диалог), научный (научная статья, учебная литература), официально-деловой (приказ, постановление, характеристика), публицистический (статья, заметка, очерк, репортаж, фельетон, интервью, запись в блоге). Важно, чтобы тексты имели коммуникативную направленность:

- 1) информационная — стремление сообщить людям свежие новости;
- 2) аргументирующая — стремление передать точку зрения;
- 3) воздействующая — стремление повлиять на мнение людей, призвать к действию;
- 4) экспрессивная — стремление выразить чувства /поделиться чувствами;
- 5) развлекательная — стремление развлечь людей.

Тексты, используемые для заданий по чтению, включают от 40 до 80 слов. Длительность фрагментов для заданий по аудированию — от 25 секунд до 2,5 минут. Важно, чтобы стиль, синтаксис и лексика соответствовали возрасту тестируемых. При отборе текстов следует учитывать и такой фактор как сбалансированность в разделении интересов учащихся (различия между мальчиками и девочками, культура, традиции и обычаи). Тематика текстов может быть разной, за исключением тем, вызывающих у учащихся волнения (несчастный случай, смерть). Сложность текста определяется количеством незнакомых слов, длиной предложений, композицией, структурой, логикой, предсказуемостью. Также важно, чтобы материал не был взят из учебных пособий, при этом соответствовал интересам учащегося и не требовал особых знаний, выходящих за пределы текста.

Задания по аудированию позволяют выяснить, насколько учащиеся умеют определять тему текстов, понимать основную, второстепенную, детальную, скрытую информацию, делать выводы и определять идею или позицию говорящего на основе прослушанного текста, прогнозировать развитие событий/ конец по данному началу. В старшем звене (9–10 классы) оцениваются дополнительно умения различать факт и мнение, понимать/анализировать аргумент.

Задания по чтению в 7–8-х классах направлены на диагностику умений учащихся понимать основную, второстепенную, детальную, имплицитную информацию всего текста или части, определять тему, жанр, стиль, структурные части, авторское отношение и цель. В 9–10-х классах учащиеся должны уже продемонстрировать умение более высокого порядка, например, применить поисковое чтение и найти информацию в тексте, читать несплошные тексты (диаграммы, таблицы, инструкции и т. д.), определить цель текста и особенности языковых средств (цитирование, ирония, риторические вопросы, аргументы, факты, пословицы).

Большой интерес у учителей-русистов вызывают подходы, применяемые при разработке заданий для диагностирования учебных достижений по умениям в говорении и письменной речи. Это задания открытого типа. Они требуют обязательного наличия побудительного текста (стимула), который формулируется как лаконичное утверждение с использованием императива с ключевыми словами/ картинками, графиками, таблицами (например, «*Используя ключевые слова, опишите...*», «*Составьте по сюжетным картинкам рассказ о...*»). Прилагается по 3 субзадания, которые помогают учащимся выполнить основное задание. Рисунки, диаграммы, таблицы, графики также несут функциональную и смысловую нагрузку.

У учащихся 7–8-х классов диагностируются умения составить рассказ на основе картинок/ролика, кратко пересказать содержание текста, определить тему или основную мысль текста (повествование/ рассуждение), рассуждать на заданную тему, выражая своё отношение. В 9–10-х классах стимульные тексты усложняются, дополнительно оценивается умение оценить монолог/диалог на общественную тематику.

В письменных заданиях для учащихся 7–8-х классов диагностируются умения написать открытку, сообщение, составить инструкцию, памятку, объявление; закончить текст в соответствии с началом текста; создавать текст по предложенному тезису, выразив собственную позицию. Учащимся 9–10-х классов предлагается написать заметки, информационные репортажи, отзывы, рецензии, отчеты, эссе, творческую работу на свободную или литературную тему.

Стоит отметить, что на определенных этапах приходится сталкиваться с определенными трудностями. Современные технологии позволяют максимально объективно оценить уровень сформированности умений в чтении и аудировании, так как задания являются закрытыми. Задания для проверки умений в письменной речи и говорении являются открытыми. При всей продуманности процедуры контроля приходится признавать, что нельзя исключить субъективности в оценивании.

На сегодняшний день мониторинг учебных достижений учащихся в системе НИШ стал важной частью образовательного процесса, что дает возможность управлять всей системой обучения русскому языку, влиять

на повышение качества образования. Мониторинг позволяет системно собирать, анализировать, оценивать и прогнозировать успеваемость учащихся. Все заинтересованные лица (учащиеся, родители, учителя, администрация) получают обратную связь о прогрессе учащегося в сравнении с его достигнутыми результатами/ другими учащимися. Можно утверждать, что о качестве образования можно говорить, если есть действенная система мониторинга.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Из выступления Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева // Русский язык и литература в казахской школе. 2004. № 2. С. 4.

<sup>2</sup> *Брыхгалова С. М.* Мониторинг в системе обучения русскому языку как неродному: На материале школ Республики Саха (Якутия). 2004. С. 2. URL: <http://www.dissercat.com/content/monitoring-v-sisteme-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-nerodnomu-na-materiale-shkol-respubliki-> (дата обращения: 24.10.2018).

<sup>3</sup> *Бастриков А. В., Бастрикова Е. М., Палеха Е. С.* Мониторинг в процессе обучения русскому языку как неродному // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13679> (дата обращения: 25.10.2018).

**Kasymova A. B.**

*Karagandy City Nazarbaev Intellectual School, Kazakhstan*

#### MONITORING IN THE SYSTEM OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS NON-NATIVE: ON THE MATERIAL OF NAZARBAYEV INTELLECTUAL SCHOOLS (THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN)

The author argues that in Kazakhstan much attention is paid to increasing the effectiveness of teaching Russian as a non-native language. To improve the quality of education in the Nazarbaev Intellectual School system, a monitoring system is being worked out. To diagnose the educational achievements of students at various levels, tremendous work has been done to create a database of skill tasks (listening, reading, speaking, writing) developed by NIS teachers and the Center for Educational Measurements (Astana) together with experts from the Cito Research Institute (Holland). Of particular interest are approaches to their creation. Tasks were developed in accordance with the Pan-European language proficiency scale. They are consistent with the objectives of the curriculum and Bloom's taxonomy. We constructed the tasks according to the principle "from simple to complex" (from understanding to analysis, synthesis and interpretation). First of all the monitoring is needed to support students in their training, so they offer students tasks for both beginner and advanced students.

*Keywords:* monitoring; achievements; non-native language; tasks; quality.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ**

В статье рассматриваются вопросы обучения русскому языку как иностранному в условиях использования информационно-коммуникационных технологий в российском вузе. Особое внимание уделяется социальным Интернет-сервисам, имеющим большой потенциал для работы. В статье представлены перечень сообществ социальной сети Facebook и подборка видеозаписей хостинга Youtube, которые представляют интерес как для преподавателей РКИ, так и для изучающих русский язык самостоятельно.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; аутентичные материалы; социальные Интернет-сервисы; обучение иностранных граждан; информационно-коммуникационные технологии.

Последние десятилетия невозможно представить без быстро развивающихся и проникающих во все сферы жизнедеятельности человека информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Момент перехода к технологиям веб 2.0 положил начало формирования совершенно нового подхода к организации цифрового и Интернет-пространства. Широкой публике стали доступны многочисленные социальные Интернет-сервисы, предоставляющие, в основном, бесплатные услуги и включающие поисковые системы, почтовые службы, мессенджеры, бесплатные хостинги для хранения мультимедиа, социальные сети, вики-ресурсы и прочее.

Современный образовательный процесс в школе и вузе также невозможно представить без активного использования ИКТ для организации аудиторной и самостоятельной работы. Современные социальные Интернет-сервисы позволяют не только получать необходимую информацию и аутентичные материалы, но и становятся самостоятельными учебными ресурсами, на основе которых современные педагоги разрабатывают собственные методические материалы.

Данная статья фокусирует внимание на вопросе использования социальных Интернет-сервисов, которые могут быть использованы для изучения русского языка как иностранного (РКИ) в университетской системе обучения. Многолетний опыт работы в иностранной аудитории в Тульском государственном педагогическом университете им. Л. Н. Толстого доказывает несомненную эффективность использования Интернет-сервисов в качестве одного из средств обучения. Применяемые в работе ресурсы неизменно вызывают высокий интерес у обучаю-

щихся, так как затрагивают темы общечеловеческих ценностей, а также имеют ярко выраженный лингвострановедческий характер.

Одной из основных задач при использовании социальных Интернет-сервисов в образовательной университетской практике является совершенствование умений в аудировании и устной речи, а также расширение лингвострановедческих знаний, в том числе знаний о Тульском регионе. Применение подобных сервисов при работе над такими видами речевой деятельности, как чтение и письмо, для развития лексических и грамматических навыков по отдельным темам также может быть эффективным, однако, традиционно, им уделяется внимание значительно в меньшей степени. Тем не менее, следует отметить, что выбор основного вида речевой деятельности зависит, в данном случае, от видения конкретного педагога и его целеполагания при формировании заданий для работы с подобными аутентичными материалами.

Следует отметить, что наиболее широкие возможности предоставляют различные аутентичные видеоматериалы по русскому языку, которые можно найти на просторах Интернета, в том числе на бесплатном видеохостинге Youtube или в социальных сетях (Facebook, ВКонтакте).

В подтверждение данного тезиса приведем мнение Э. Г. Азимова, который приводит ряд преимуществ использования социальных сетей:

- 1) современные молодые люди в настоящее время проводят много времени в социальных сетях, общение в них, получение информации с их помощью является привычным и естественным;
- 2) студенты могут общаться в реальном времени не только с преподавателем, но и друг с другом, создавая виртуальные мини-сообщества (что вполне естественно для всех пользователей социальных сервисов);
- 3) у преподавателя значительно расширяется канал связи и возможности общения со студентами, он может сообщать дополнительную информацию, становится не только наставником, но и одним из участников коммуникации, общаться со студентами, с которыми по той или иной причине затруднен реальный контакт<sup>1</sup>.

Интересный и подтверждающий вышесказанное пример использования социальных сетей в работе с иностранными учащимися, владеющими русским языком на Базовом уровне, описан в статье О. В. Гайдуковой<sup>2</sup>.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует о том, что многие исследователи в последние годы рассматривают возможности использования ИКТ в процессе обучения русскому языку как иностранному в оптимистичном ключе. Например, М. В. Дьякова считает, что Интернет-ресурсы приносят в учебный процесс новшества и позволяют совершенно по-иному взглянуть на процесс преподавания РКИ. Она считает, что ресурсы сети Интернет, направленные на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, стоит рассматривать в качестве одних из основ образовательного процесса. А их использование в качестве аналоговых или альтернативных позволяет комплексно изменять урок и повышать качество учебного процесса<sup>3</sup>.

Несомненно, существуют и определенные сложности, которые могут быть спровоцированы использованием ИКТ при обучении иностранному языку. Однако, по нашему мнению, они нивелируются теми достоинствами, которыми обладают ИКТ и теми возможностями, которые они открывают как перед преподавателем, так и перед обучающимся, совершенствующим иностранный язык самостоятельно. Стремясь не отставать от эпохи, современный преподаватель просто обязан уметь отбирать и адаптировать существующие ресурсы сети Интернет, чтобы использовать их для организации межкультурной коммуникации, самостоятельной работы, контроля усвоения языка и др.

В рамках данной статьи мы хотели бы привести перечень ссылок на страницы в социальной сети Facebook, а также видеохостинга Youtube, которые мы используем и которые могут быть полезны и преподавателям для разработки собственных методических материалов, и изучающим русский язык иностранным учащимся в их самостоятельной работе.

Группа «*Методика преподавания РКИ*» (<https://www.facebook.com/RKI.MGURussian/>). Центр Русского языка МГУ им. М. В. Ломоносова предлагает различные материалы по РКИ преподавателям и студентам. На сайте можно найти учебные видео, фото, новинки учебной литературы, интересную информацию культурно-исторического и лингвострановедческого характера.

Общедоступная группа «*Learnrussian.ru*». Страница создана преподавателем русского языка как иностранного Оксаной Юрьевной Деревянко 23 апреля 2017 г. (<https://www.facebook.com/groups/learnrussianwithoksana/>). В группе можно найти различные методические материалы, в том числе мультимедиафайлы, книги, учебники и учебные пособия. Несомненным плюсом группы является интерактивность: модератору можно задать вопрос о трудных случаях грамматики русского языка или на другую интересующую тему и получить квалифицированный и быстрый ответ. Также в группе имеются ссылки на похожие группы «*Russian Sensei. Blog about Russian Language*», «*Learn Russian funny! Учите русский весело!*», «*Russian Language for English speakers*». Все группы, кроме последней, несмотря на их название на английском языке, имеют русскоязычные профили.

Группа «*Russian language teachers — Преподаватели русского языка*» (<https://www.facebook.com/groups/116444015093429/>). Это группа, открытая для всех преподавателей-русистов, работающих с иностранцами. Любой желающий может поделиться своими находками и интересными материалами, а живое общение в профессиональной среде позволяет накапливать большой методический багаж. В этой группе также размещены ссылки на похожие тематические группы: «*Учителя-русисты*», «*Переводчики смеются*», «*Шутки и видео приколы*».



Данные ресурсы представляют собой сообщество единомышленников, чья профессиональная деятельность связана с преподаванием РКИ. В подобных профессиональных сообществах пользователи могут обмениваться материалами, учебниками и прочей литературой по методике преподавания РКИ. Также здесь можно найти интересные заметки из личного опыта учителей. Каждый участник может разместить здесь свои собственные разработки, фото, видеоматериалы и пр. А также уточнить для себя интересующие вопросы в процессе общения с участниками группы. Дружественное и непринужденное общение создают «лирические отступления» — шутки, веселые истории из жизни и профессиональных ситуаций преподавателей РКИ.

Интерес могут представлять иные тематические площадки. Например, портал «*Культура.РФ*» ([https://www.facebook.com/cultrf/?ref=br\\_rs](https://www.facebook.com/cultrf/?ref=br_rs)), на котором собраны интересные факты о русской культуре, бесплатные кинофильмы, онлайн-спектакли, предлагается расписание выставок и концертов (684 видеоспектакля, 410 образов России, 259 виртуальных музеев, 233 концерта онлайн, 1434 фильма онлайн, 854 лекции онлайн, 624 книги формата ePub). На страницах ведущих издательств «Златоуст» (<https://www.facebook.com/groups/Zlatoust.Publishing/>) или «Русский язык. Курсы» (<https://www.facebook.com/ruskursy/>) также предлагают многочисленные материалы, которые могут быть полезны в работе на уроке. Существуют группы, не специализирующиеся напрямую на преподавании русского языка, но которые тоже предлагают новые, интересные идеи для современных педагогов: «Игровые технологии и игропедагогика» (<https://www.facebook.com/groups/kreativator/>), «Веселое обучение» ([https://www.facebook.com/groups/funedu/?ref=br\\_rs](https://www.facebook.com/groups/funedu/?ref=br_rs)) и др.

Видеохостинг Youtube также является неиссякаемым источником для педагогических идей, поскольку содержит огромное количество аутентичных материалов. Преподавателю необходимо найти нужный видеоматериал и «адаптировать» его, разработав задания, для того, чтобы использовать на уроке. Несомненно, процесс поиска и подготовки методического обеспечения урока довольно трудоемкий и требует большого количества времени, но эффект от подобной работы всегда немного выше, чем при использовании традиционных подходов. Иллюстрацией может служить разработанная нами система упражнений к документальному фильму «Русский мир: настоящее и будущее» (<https://www.youtube.com/watch?v=CzU-00jstTQ>), рассказывающая о Фонде «Русский мир» и о той работе, которую удалось провести за 10 лет его существования<sup>4</sup>.

Приведем перечень некоторых ресурсов, размещенных на видеохостинге Youtube, которые представляют интерес с точки зрения их использования в практике обучения РКИ.

Канал «**РКИ для всех**» (<https://www.youtube.com/channel/UCGA-o-hGOWYNXTFKWHAaqaA>) — содержит большое количество учебных видео по различным темам и разделам лексики и грамматики.

**Онлайн-школа русского языка в помощь иностранным детям, изучающим русский язык «Русский язык со Смешариками»** (<https://www.youtube.com/playlist?list=PLHGLJ5AWvKgJCM59dbyAgyxe4J0oS3CDj>) — это проект, включающий 30 уроков на разные лексические темы: «Знакомство», «Животные», «Профессии», «Спорт», «Страна Россия» и т. д.

Канал «**Eng Russi**» (<https://www.youtube.com/channel/UCub6QDyupWswkVeaMWPStJpA>) — для англофонов, начинающих изучать русский язык. На канале собраны диалоги, сказки, стихи, уроки по различным лексическим и грамматическим темам.

Канал «**Amazing Russian**» (<https://www.youtube.com/channel/UCymAc4YKWYjDqNnLoK7m-2A>) — похожий канал, но, в отличие от «Eng Russi», выполненный полностью на английском языке и предлагающий задания не только для начинающих, но и для продолжающих изучать язык.

«**Неловкие вопросы иностранцам о России**» ([https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=3&v=Oe1Nnmum74eg](https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=Oe1Nnmum74eg)) — видео о том, что иностранцы думают о русских и о России. Подобные видео можно использовать на уроке для развития умений в говорении, предлагая студентам те же самые вопросы. Затем ответы учащихся сравниваются с тем, что было показано в видеофрагменте (видео на Youtube создано BBC News — Русская служба).

Кроме того, на видеохостинге Youtube можно найти советские и русские мультипликационные и художественные фильмы, видеосюжеты о достопримечательностях, русских праздниках, исторических событиях; большое количество вебинаров и информационных материалов на каналах ведущих университетов России и издательств, публикующих учебную литературу по русскому языку как иностранному.

Таким образом, рассмотренные ресурсы социальных Интернет-сервисов применительно к учебному процессу в высшей школе позволяют сделать вывод о том, что включение аутентичных материалов из Facebook и Youtube позволяет решать лингводидактические задачи, выстраивать совершенно по-новому образовательную траекторию, в том числе, и управлять самостоятельной работой учащихся. Программные средства социальных Интернет-сервисов дают возможность принимать участие в коллективном обсуждении и комментировании (на сайте Youtube, если доступ к комментированию не закрыт правообладателем на сайте, или в социальных сетях в рамках сообщества), что также в значительной степени повышает мотивацию иностранных учащихся к изучению русского языка и развивает их коммуникативную компетенцию.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Азимов Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6. С. 50.

<sup>2</sup> ГайдукOVA О. В. Работа в социальных сетях как способ повышения мотивации к изучению русского языка иностранных слушателей подготовительного факультета [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного / неродного: Сб. маг. конф. / под общ. ред. Н. В. Кулибиной. М., 2018. С. 339–343. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32478930> (дата обращения: 06.01.2019)

<sup>3</sup> Дьякова М. В. Использование ресурсов сети Интернет на уроке по русскому языку как иностранному // Современные тенденции развития науки и технологий. 2017. № 2–9. С. 120.

<sup>4</sup> Кашнирева Т. Б. Интернет-сервисы как средство обучения русскому языку в Летней школе для иностранных граждан // Русский язык в наше время: Материалы международной научно-практической конференции. Хошимин: Изд-во Хошиминского государственного педагогического университета, 2018. С. 152–157.

**Kashpireva T. B.**

*Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University, Russia*

#### **THE SOCIAL INTERNET SERVICES USING FOR THE RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIAN UNIVERSITY PRACTICE**

The article focuses on the issues of teaching Russian as a foreign language by using Information and Communication Technologies in the Russian university. Special attention is paid to social Internet services that have great potential for work. The article presents a list of communities of Facebook and a selection of YouTube videos, which are interesting for Russian language students and teachers.

*Keywords:* Russian as a foreign language; authentic materials; social Internet services; foreign citizens training; Information and Communication Technologies.

## ГРАММАТИКА В УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ (СИЛЛАБО) ДЛЯ ИТАЛЬЯНСКОЙ ШКОЛЫ. КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД

В статье дается краткая информация о процессе подачи грамматического материала в учебной программе (силлабо), созданной в 2018 г. для школ Италии. Освещаются проблемы, возникшие в ходе работы, связанные с необходимостью соблюдения соответствия между грамматическими единицами, коммуникативными функциями и лексикой. Подчеркивается инновационный подход в последовательности изучения материала, основанный на практике преподавания русского языка в школах Италии, по сравнению с существующими учебниками.

*Ключевые слова:* грамматика русского языка; учебная программа (силлабо) для школ Италии; инновационный подход к подаче материала; практика преподавания РКИ в Италии.

Грамматика играет важную роль в процессе обучения русскому языку в итальянской аудитории, более важную, я бы сказала, чем при изучении других иностранных языков. Частные исключения и отклонения от норм и правил, использование падежей с запоминанием их окончаний, виды глаголов, спряжение неправильных глаголов (особенно в будущем времени совершенного вида), глаголы движения, синтаксис сложного предложения с переходом от прямой к косвенной речи представляют для итальянских школьников в возрасте с 14 до 19 лет значительные трудности. Для преодоления этих трудностей требуется высочайший уровень внимания и сосредоточенности со стороны учащихся, постоянная языковая практика, для того чтобы корректно говорить и писать по-русски.

Риск состоит в том, что на уроке преподаватель уделяет слишком много времени и места обучению грамматике и лексике, письменной речи, но пренебрегает развитием умений в аудировании и говорении. Тогда как наоборот необходимо соблюдать принципы коммуникативного метода при преподавании иностранного языка. Мотивация учащегося возрастает, когда он замечает развитие собственных умений решать коммуникативные задачи в монологической и диалогической речи, хотя бы и при наличии коммуникативно незначимых ошибок.

Созданная в 2018 г. учебная программа (силлабо) по русскому языку и культуре, адресованная преподавателям лицеев и профессиональных учебных заведений Италии, как раз отвечает принципам коммуникативного метода обучения иностранным языкам, согласно Общеввропейской шкале языковых компетенций владения иностранным языком и Россий-

ской Государственной Системе тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, Тесту по русскому языку как иностранному (ТРКИ).

Когда мы начали работать над «силлабо», мы поняли, что нужно предложить инновационное пособие, основанное не только на современных принципах дидактики, но и на практике преподавания русского языка в итальянской аудитории, в старших классах наших школ.

В итальянских лицеях русский язык изучается, в основном, как третий язык, 5 лет по 3/4 часа в неделю. Поэтому мы решили подразделить уровни владения языком следующим образом:

Первый год обучения — Уровень А1

Второй год обучения — А1+

Третий год обучения — А2

Четвёртый год обучения — А2+

Пятый год обучения — В1

Были сформированы разные группы преподавателей, занимающиеся дескрипторами умений, лексикой, грамматикой, культурой.

Первая проблема, с которой столкнулась наша группа, работавшая над грамматическим аспектом, касалась соответствия грамматического материала с описанием умений, которыми должен владеть учащийся при восприятии устной и письменной речи, в продукции монологической и диалогической речи (например, учащийся умеет *представиться*, *объяснить, что он делает в жизни, где он живёт, где он учится, рассказать о членах своей семьи, указать возраст родителей, назвать их профессию* и т. д.). Другими словами, грамматические единицы должны соответствовать коммуникативным функциям и лексике, обеспечивающей их реализацию. А на более высоких уровнях владения русским языком знания по грамматике и синтаксису должны позволить учащемуся читать тексты о культуре, истории, литературе (например, необходимо включать в программу страдательные причастия, полные и краткие формы).

Обеспечение соответствия между знаниями и умениями — непростое дело, особенно на начальном этапе обучения. Сразу возник вопрос, как на начальном уровне, ещё при незнании падежей, вводить формы личных местоимений в винительном падеже (*меня, тебя, Вас, его, её*), чтобы дать возможность начинающим учащимся правильно сформулировать фразы *Меня зовут...Как тебя (Вас) зовут?, Его (её) зовут...*; формы в дательном падеже *мне, тебе, Вам, ему, ей*; чтобы они могли указать возраст или рассказать о своих вкусах и предпочтениях (*Мне 14 лет; Сколько тебе лет?; Мне нравится шоколад; Ему не нравится теннис*), глаголы *родиться, учиться, знакомиться-познакомиться*; чтобы дать информацию о месте рождения и месте учёбы (*Я родился в Венеции, Я учусь в Лингвистическом Лицее...*); чтобы правильно вступить в контакт с ровесником (*Давай познакомимся*).

Мы решили ввести эти грамматические формы с комментарием: «только на уровне коммуникации, без размышления над грамматикой». На последующих этапах мы также придерживались этого принципа, вводя «на уровне узнавания» такие сложные грамматические понятия, как виды глагола с разными ситуациями их употребления; неопределённые местоимения с частицами *-то, -нибудь*; отрицательные местоимения *никто, ни о чём...*; императив несовершенного и совершенного вида (*читай — читайте, переведите этот текст*); формы превосходной степени прилагательного с суффиксами *-айш, -ейш* (*красивейший, строжайший*).

Что касается изучения падежей, несмотря на то, что обычно во многих учебниках как первый падеж даётся предложный, самый простой, нам показалось, что с коммуникативной точки зрения лучше ввести сначала родительный падеж, который позволяет строить предложения, указывающие на место происхождения *Я из Италии* или отрицательные предложения *Сегодня в классе нет Андрея*, а также потому что изучение окончаний родительного падежа даёт возможность сразу перейти к винительному падежу с его многочисленными переходными глаголами. Ещё надо добавить, что практика показала, что начать изучение падежей с родительного, с его пятью трудными окончаниями во множественном числе, делает запоминание всех остальных окончаний падежей проще и легче.

Долгая и утомительная дискуссия началась по поводу глаголов движения. Некоторые считали, что легче начать с приставочных глаголов, так как для их употребления учащийся может ориентироваться на вид глагола: он может легко понять, что пара *приходить-прийти* на практике не отличается от видовой пары *читать-прочитать*, и учащийся будет в состоянии построить фразы *Я каждый день прихожу в школу в 8 часов, но завтра я приду в 9; Директор уже пришёл в школу* (результат: он сейчас в школе); *Директор сегодня приходил в школу* (его сейчас нет в школе). Однако на самом деле наши коллеги, носители языка, отметили, что более частотно в разговоре употребление бесприставочных глаголов *идти, ехать, ходить, ездить* и т. д. Поэтому мы решили вводить глаголы движения постепенно, придерживаясь критерия их более частотного употребления носителями русского языка. Таким образом, на 2-ом году обучения (уровень А1+) предлагаются глаголы *идти, ехать, ходить, ездить*; на 3-ем году обучения (уровень А2) — глаголы *нести-носить, бежать/бегать, плыть/плавать, лететь/летать* без приставок и *идти/ходить, ехать/ездить* с приставками *при-/у-, в-/вы-*; на 4-м году обучения (уровень А2+) глаголы *везти/возить, вести/водить* без приставок и *идти/ходить, ехать/ездить* с приставками *пере-, за-, под-, от-* и, наконец, изучение употребления всех проанализированных глаголов со всеми проанализированными приставками.

Можно привести ещё один пример, показывающий, что наш «силабо» несколько отличается от традиционной презентации материала

в учебниках и грамматиках русского языка. Нам показалось целесообразным предложить на 4-м году обучения (уровень А2+) сначала страдательное причастие в прошедшем времени (полная и краткая форма), а на 5-ом году (уровень В1), действительные причастия, поскольку страдательные причастия встречаются чаще и без них нельзя обойтись, если это, например, текст по истории.

В процессе работы мы посчитали необходимым предлагать на всех этапах обучения словообразование, вводя с начального до последнего уровня такие примеры, как *школа — школьник — школьница, обедать — обед, жена — жениться*; слова с суффиксом *-тель* (*учитель, предприниматель*), с суффиксом *-ость* (*национальность, старость*), с суффиксом *-ние* (*изучение, чтение*); префиксы и суффиксы (*пред-приниматель*); семьи слов, группы однокоренных слов *родиться — родители — родной — родственник*; образование прилагательных *холод — холодный, вкус — вкусный, свет — светлый, круг — круглый, дерево — деревянный, спорт — спортивный* и т. д.

Ещё одной очень важной частью нашей работы является отбор примеров для каждой представленной грамматической единицы (напр., родительный падеж с предлогами *около, недалеко от, вокруг, мимо* и т. д. сопровождается примерами: *Наша школа находится около (недалеко от) оперного театра; Мне очень нравится фильм «Вокруг света за 80 дней»; Он прошёл мимо меня, но я его не узнала*). Примеры, созданные носителями русского языка, соотносятся с лексическими минимумами для соответствующего уровня владения РКИ.

Хотелось бы выразить надежду на то, что наша учебная программа окажется действительно полезным инструментом для преподавания русского языка в итальянских школах и что им воспользуются не только преподаватели, но и школьники, с целью самооценки знаний и умений в области русского языка.

**Cochetti S.**

*Liceo Linguistico Internazionale “Grazia Deledda”, Italy*

#### **THE SYLLABUS: RUSSIAN GRAMMAR FOR ITALIAN STUDENTS. A COMMUNICATIVE APPROACH**

The article highlights Russian grammar in the Syllabus: a custom document created in 2018 for Italian high school students. The problems mentioned and analyzed here deal with the issues of how to combine grammatical units, communication functions and the use of a dictionary. The communicative approach deserves special attention, as far as the presentation of new content is concerned and when compared with the textbooks already in use. The content layout in the Syllabus is based on teaching of Russian as a foreign language in Italy.

*Keywords:* Russian grammar; Syllabus for Italian High schools; innovative communicative approach; teaching Russian a foreign language in Italy.



## ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ПРОИЗНОШЕНИЮ НА БАЗЕ УЧЕБНИКА «РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ ДЛЯ НАЧИНАЮЩИХ»

Использование теоретических исследований фонетической и фонологической системы русского языка в практике обучения русскому произношению остается актуальным в методике преподавания РКИ и требует дальнейшего изучения. В докладе представлен анализ учебного материала учебников начального этапа изучения русского языка как иностранного, по которым идет обучение учащихся-иностранцев русскому произношению в вузах Беларуси; будет изложена авторская позиция по обучению русскому произношению, базирующаяся на строгой последовательности предъявления звуков фонетической системы русского языка, в основе которой лежит теория Е. А. Брызгуновой.

*Ключевые слова:* начальный этап; обучение произношению; строгая последовательность введения звуков; учебник.

За последние пятьдесят лет методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) накопила значительный опыт. Большой вклад в развитие преподавания РКИ внесли такие лингвисты и методисты как: Е. А. Брызгунова, Е. Л. Бархударова, В. В. Добровольская, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, И. В. Одинцова, Г. И. Рожкова, А. Н. Щукин. Методические труды: «Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций»<sup>1</sup>; «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному»<sup>2</sup>; «Методика преподавания русского языка как иностранного»<sup>3</sup>; «Урок в системе обучения русскому языку как иностранному»<sup>4</sup> являются базой современной методики преподавания русского языка как иностранного и настольными книгами каждого преподавателя.

Безусловно, в существующих учебниках и учебных пособиях по РКИ, реализующих концепцию подачи теоретического и практического материала в соответствии с основными методическими и лингвистическими принципами научности, сознательности, систематичности и последовательности, наглядности и прочности, коммуникативности, учета особенностей родного языка, аспектно-комплексного обучения, интенсивности и оптимизации преподаватель может найти ответы на многие интересующие его вопросы, касающиеся систематизации и теоретического осмысления знаний по методике РКИ, а также по подготовке, проведению и анализу урока в частности.

Тем не менее практика показывает, что решены далеко не все проблемы, особенно те, которые касаются преподавания РКИ на начальном этапе. К таким проблемам относится вопрос о месте вводно-фонетического курса, его наполнении и соотношении с базовым грамматическим курсом.

Обучение иностранному языку осуществляется с помощью различных средств обучения: учебной литературы, аудио- и видеокурсов, обучающих компьютерных программ и т. д. Однако на первом месте по значимости и частоте использования в учебном процессе, безусловно, стоят практические учебные пособия, с помощью которых иностранные учащиеся приобретают знания, развивают способности и умения применять сформированные навыки для решения коммуникативных задач на изучаемом языке.

В настоящее время в высших учебных заведениях Беларуси на начальном этапе при обучении иностранцев русскому произношению, включающего артикуляцию звуков, ударение, ритмику слова, интонацию предложения и как результат овладение фонетической системой русского языка в практических целях используются следующие учебные пособия: «Русский язык для начинающих», «Русский язык как иностранный (начальный курс)», «Дорога в Россию»<sup>5</sup>.

В аспекте изучения проблемы по обучению русскому произношению иностранных учащихся нами были проанализированы вводно-фонетический курс учебника «Прогресс. Элементарный уровень» и «Практическая фонетика русского языка для студентов-арабов, владеющих английским языком»<sup>6</sup>.

Анализ используемых на начальном этапе учебных пособий по обучению русскому произношению показывает, что, как правило, вводно-фонетический курс представляет собой изолированный от основного курса раздел и рассчитан на 2–3 недели.

Задача вводного фонетического курса — сформировать прочные навыки русского произношения, выработать устойчивые навыки установления звуко-буквенных соответствий (навыки восприятия графического облика слова) и подготовить иностранных учащихся к самостоятельному чтению текстов на русском языке.

Анализ учебных пособий, используемых при обучении русскому произношению, показывает следующее: в первом уроке учебника «Дорога в Россию» формируются слухо-произносительные навыки следующих звуков: гласные [а], [о], [у], [э], [и], [ы]; согласные [м], [н], [п], [б], [ф], [в], [т], [д], [л].

В пособии «Русский язык как иностранный (начальный курс)» (А. И. Лозовская, Е. В. Тихоненко) в первом уроке предлагаются к постановке следующие звуки: гласные [а], [о], [у], [э], согласные [м], [п], [б], [т], [д], [н]; во втором уроке — [к], [г], [р]; в третьем уроке — [в], [ф], [с], [з].

Авторы учебника «Прогресс. Элементарный уровень» считают методически целесообразным в первом уроке предъявить к постановке следующие звуки: гласные [а], [о], [у], [э], [и], согласные [м], [п], [б], [т], [д], [н], [к], [г], [х], [р], а во втором уроке гласный [ы] и согласные [ф], [в], [с], [з], [л], [ш], [ж], [ц].

Авторы учебника «Практическая фонетика русского языка для студентов-арабов, владеющих русским языком» предлагают начинать работу по обучению русскому произношению со следующих звуков: гласные [а], [о], [у], [э], согласные [м], [б], [и], [б], [м], [ы]. Во втором уроке предусмотрено формирование навыков восприятия и артикуляции звуков [п], [п'], [в], [в'], [ф], [ф'], [з], [з'], [с], [с'], [т], [д].

В первом уроке каждого из перечисленных учебных пособий формируются навыки реализации гласного [а].

Как указывается в методической литературе, при постановке русских гласных сначала следует отрабатывать позиции с твердыми согласными:

- 1) между твердыми согласными — [тат];
- 2) в начале слова перед твердым согласным — [ат];
- 3) в конце слова после твердого согласного — [та].

В первом уроке учебника «Дорога в Россию» навыки произношения звука [а] формируются в следующих словоформах:

*Анна* — 19 раз, *Алла* — 2 раза, *вам* — 1 раз, *вода* — 2 раза, *да* — 36 раз, *два* — 1 раз, *дам* — 2 раза, *да-да* — 1 раз, *лампа* — 16 раз, *мал* — 1 раз, *мама* — 15 раз, *она* — 12 раз, *папа* — 10 раз, *там* — 27 раз.

В позиции [тат] между твердыми согласными гласный [а] отрабатывается на примере следующих слов:

*вам* — 1 раз, *дам* — 2 раза, *Иван* — 16 раз, *лампа* — 16 раз, *мал* — 1 раз.

Позиция в начале слова под ударением перед твердым согласным [ат] представлена только в 2 словах:

*Анна* — 19 раз, *Алла* — 2 раза.

В первом уроке формируются навыки артикуляции твердых согласных [м], [н], [п], [б], [ф], [в], [т], [д], [л]. Как показал анализ, отсутствует позиция [а] в начале слова под ударением [ат] перед следующими твердыми согласными: [м], [п], [б], [ф], [в], [т], [д].

Позиция [та] в конце слова после твердого согласного встречается в следующих словах:

*Анна* — 19 раз, *вода* — 12 раз, *Алла* — 2 раза, *да* — 36 раз, *да- да* — 1 раз, *два* — 1 раз, *дома* — 26 раз, *Инна* — 6 раз, *лампа* — 16 раз, *луна* — 1 раз, *мама* — 15 раз, *она* — 12 раз, *папа* — 10 раз, *фото* — 5 раз, *это* — 38 раз.

Анализ словоформ, представленных в первом уроке, позволяет утверждать, что постановка звука [а] в позиции [та] в конце слова не представлена после следующих твердых согласных: [б], [ф], [л].

Рамки доклада не позволяют нам рассмотреть в полном объеме применение в практическом обучении основных теоретических исследований, характеризующих звуко-артикуляционную базу русского языка как систему гласных и согласных звуков, и как она используется при постановке русского произношения.

Для обучения русскому произношению, результатом которого является овладение фонетической системой русского языка в практических целях, мы предлагаем строгую последовательность предъявления звуков русского языка, реализованную в нашем учебнике «Русский язык как иностранный для начинающих». Эта последовательность позволяет раскрыть все характерные особенности фонетического строя русского слова: соотношение гласных и согласных в слове; стечения согласных, типичные для русского языка (стечение двух, трёх, четырёх и пяти согласных); качественные изменения согласных в слове и на стыке слов, стечения гласных в слове и на стыке слов; длительность гласных и согласных в слове; качественное изменение гласных в безударных слогах; артикуляционная природа русского ударения. В такой организации учебного материала отражены особенности артикуляционной базы и фонологической системы русского языка в свете теории Е. А. Брызгуновой, изложенной в работе «Звуки и интонация русской речи»<sup>7</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Щукин А. Н.* Методика обучения иностранным языкам: Курс лекций / Ун-т Рос акад. образования. Фак. ин. яз. М.: Изд-во УРАО, 2002. 285, [1] с.

<sup>2</sup> Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. Учебное пособие для вузов. М.: Русский язык, 2003. 305 с.

<sup>3</sup> *Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. и др.* Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 270 с.

<sup>4</sup> *Добровольская В. В.* Урок в системе обучения русскому языку как иностранному. Сборник методических статей: учебно-методическое пособие. М.: Макс-Пресс, 2015. 142, [1] с.

<sup>5</sup> Русский язык как иностранный (начальный курс) / под ред. А. В. Санниковой. В 2-х частях. 2-е изд. Минск: БГМУ, 2015. Ч. 1. 207 с.; *Лозовская А. И., Тихоненко Е. В.* Русский язык как иностранный (начальный курс). Учебное пособие. В 2 ч. Минск: РИВШ, 2010. Ч. 1. 288 с.; Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина и др., 15-е изд., испр. СПб.: Златоуст, ЦМО МГУ, 2017. 344 с.

<sup>6</sup> *Соболева Н. И., Волков С. У. и др.* Прогресс. Элементарный уровень. Учебник русского языка. Изд. 7-е, испр. и доп. М.: РУДН, 2015. 276 с.; *Соседова Н. И. и др.* Практическая фонетика русского языка для студентов-арабов, владеющих английским языком. М.: Ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы. 1967. 220 с.

<sup>7</sup> *Брызгунова Е. А.* Звуки и интонация русской речи. М.: Русский язык, 1977. 281 с.

**Kotikova-Sabaida S. V.**

*Belarussian National Technical University, Belarus*

#### **RUSSIAN PRONUNCIATION TRAINING BY RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK**

The paper analyzes college textbooks material on Russian pronunciation training in teaching RFL in Belarusian universities, and describes the author's attitude on Russian pronunciation training, grounded in strict sequence of Russian phonetic units presentation, based on E.A. Bryzgunova's theory.

*Keywords:* Russian pronunciation; training; author's attitude; textbook.

**Кочарян Марина Ашотовна**

*Российско-Армянский (Славянский)  
университет, Международный  
научно-образовательный комплекс  
«Лицей Ширакаци», Армения*

marina.kocharyan80@gmail.com

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИМПЛЕМЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ В ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

В данной статье рассматриваются психологические аспекты внедрения игровых форм в процесс проблемного обучения русскому языку как иностранному, что является условием эффективного взаимодействия когнитивных, аффективных и метакогнитивных факторов познания. Также обращается внимание на развитие коммуникативной компетенции, повышения мотивации, на важность развития практического владения языком учащимися.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; РКИ; игровые методы; проблемное обучение; психологические факторы.

Психологические аспекты использования игровых форм в проблемном обучении иностранному языку являются условием успешного взаимодействия когнитивных, аффективных и метакогнитивных факторов познания. Имплементация игровых методов в процессе проблемного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) способствует формированию коммуникативной компетенции и обеспечивает высокий уровень познавательного интереса учащихся.

Структура проблемного урока включает в себя: создание, постановку и формулировку проблемы; выдвижение гипотез, представляющих пути решения проблемной ситуации; проверку и оценку полученных результатов. В процессе речевой деятельности учащийся «ставится в позицию субъекта своего обучения»<sup>1</sup>. Внедрение игровых методов в проблемном обучении предполагает учет когнитивных, аффективных и метакогнитивных факторов.

Аффективный фактор связан прежде всего с мотивацией и началом деятельности учащихся, точнее, его можно определить как некий стимул, который побуждает к активному включению в работу. На данном этапе все ресурсы, вопросы и задания игрового характера, яркие приемы подачи учебного материала, противоречивые факты, смешные или необычные фотографии направлены на привлечение внимания учащихся, которые еще до осознания проблемы, до начала исследовательской работы проявляют интерес к тому или иному факту, с удовольствием выполняют такие задания как: найдите отличия, угадайте тему, разгадайте замысел и т. д. Как отмечает Т. П. Авдулова, мотивы игровой деятельности находятся в тесной взаимосвязи с переживаниями, они «субъективны и базируются на врожденных влечениях»<sup>2</sup>.

Дополняют картину учебного процесса когнитивные (рациональные) факторы, что выражается в определенных действиях учащихся. Когнитивная теория обучения связана с развитием мышления, интеллекта, умственных способностей, памяти, внимания, логики, воображения. На каждом этапе проблемного урока учащиеся используют самые различные способы и действия, формирующие когнитивный фактор и развивающие необходимые навыки: усваивать, запоминать информацию, обрабатывать ее, формулировать вопросы, планировать свои действия, отделять главное от второстепенного, сравнивать, исследовать, анализировать, доказывать.

При этом важно развивать и метакогнитивный компонент, учитывая в рамках образовательных целей XXI века не только обучение и воспитание думающих, исследующих учащихся, но и способных к рефлексии, к оценке своих действий и результатов.

Психологические исследования метакогнитивных процессов начали проводить в конце XX века. Понятие «метакогнитивизм» связано с именем американского психолога Дж. Флейвелла, который занимался изучением механизмов памяти, мышления, интеллектуальными стратегиями контроля знаний, результатов, самой деятельности. Развитие метакогнитивных факторов ведет к более эффективному обучению учащихся, поскольку связано с умением объективно оценивать результаты, определенные действия, при этом учебные цели для учащихся носят субъективный характер, в результате чего происходит необходимое сознательное овладение знаниями, сознательное осмысление материала, решаемой проблемы. О. Г. Поляков, справедливо отмечая возможность высоких результатов обучения учащихся в случае сочетания когнитивных и аффективных факторов, пишет: «Прежде чем они смогут о чем-то активно думать, они должны захотеть это делать. Их эмоциональная реакция на учебный опыт, отношение к учению предопределяют инициацию процесса познания»<sup>3</sup>.

В проблемном обучении можно увидеть соответствие метакогнитивных стратегий, направленных на развитие самоконтроля, саморефлексии, следующим этапам: проверка правильности выдвинутых гипотез, оценка полученных результатов.

Можно выделить такие способы самопознания, как промежуточная рефлексия по материалам пройденных этапов, полученных знаний, формулирование вопросов, постоянное обращение к вопросу «почему?». Все это сопровождается применением игровых приемов. Например, *Кратко представьте маршрут уже полученного результата в виде карты (Кто лучше, быстрее, понятнее)*. Задание выполняется с помощью визуализации учебной информации.

Овладевая навыками объективного оценивания, рефлексии, самоконтроля, учащиеся находятся в условиях постоянного коммуника-

тивного контактирования. Приоритетным в данном случае является применение игровых коммуникативных заданий, которые «развивают способность учащихся решать средствами изучаемого языка актуальные задачи общения»<sup>4</sup>. Систему по внедрению игровых методов в проблемное обучение можно представить в виде схемы (рис.).



**Рис. 1.** Игровые методы в проблемном обучении.

Внутри данной системы происходит постоянное взаимопроникновение аффективных, когнитивных и метакогнитивных процессов познания.

При применении проблемного обучения учащиеся находятся в ситуации постоянного общения на русском языке, а также учатся объективно рассматривать свою деятельность и результаты, анализировать процесс обучения, контролировать свою деятельность, решать коммуникативные задачи в речевом взаимодействии со сверстниками.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. С. 64.

<sup>2</sup> Авдулова Т. П. Психология игры. Современный подход. М.: Издательский центр «Академия», 2009. С. 68.

<sup>3</sup> Поляков О. Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота. 2012. № 7. Ч. 1. С. 163.

<sup>4</sup> Аркадьева Э. В., Битехтина Н. Б., Вайшнорене Е. В. и др. Живая методика. М.: Русский язык. Курсы, 2009. С. 65–66.

**Kocharyan M. A.**

*Russian-Armenian University, "Shirakatsy Lyceum" International Scientific-Educational Complex, Armenia*

#### PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MODERN GAME METHODS IMPLEMENTATION IN PROBLEM-SOLVING TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the psychological aspects of introducing game forms into the process of problem-based learning of Russian as a foreign language, which provides the effective interaction of cognitive, affective and metacognitive factors of cognition. Attention is also drawn to the development of communicative competence, increasing motivation, and the importance of developing practical language proficiency among middle school students.

*Keywords:* Russian as a foreign language (RFL); game methods; problem-solving teaching; psychological aspects.



## К ВОПРОСУ О РОЛИ АУДИРОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Данная статья посвящена методике обучения аудированию в преподавании русского языка как иностранного. Практика показывает, что у большинства студентов, обучающихся в неязыковой среде, выработанные в процессе обучения навыки восприятия речи на слух гораздо слабее, чем умения говорить, читать и писать. В связи с этим особая роль в преподавании должна быть отведена аудированию во всем разнообразии его видов. Автор предлагает интегрированную методику по развитию комплексных навыков чтения и восприятия речи на слух текстов на русском языке.

*Ключевые слова:* аудирование; язык неформальной беседы; восприятие речи на слух; обучение; русский язык как иностранный.

В настоящее время большинство студентов предпочитают изучать иностранный язык с целью его использования для межличностной коммуникации. В связи с этим при обучении иностранному языку большое значение придается формированию коммуникативных умений, при этом особая роль отводится развитию устной речи, функциям живого языка. Тем не менее, когда иностранный студент общается с носителями изучаемого языка, он зачастую с трудом понимает собеседника: выработанные в процессе обучения навыки восприятия речи на слух сформированы в гораздо меньшей степени, чем умения в говорении. Для того чтобы учащиеся могли эффективно взаимодействовать в реальной коммуникации, в преподавании важное место должно занять аудирование во всем разнообразии его видов.

Парадоксально, но в педагогической литературе недостаточное внимание уделяется вопросам, связанным с методикой обучения восприятия речи на слух. Во многих программах этому виду речевой деятельности отведено наименьшее количество учебного времени. При этом развитие аудитивных умений на иностранном языке представляет значительные трудности. Например, читая текст на иностранном языке, реципиент может использовать графическую опору как ключ к пониманию текста, благодаря чему он извлекает заложенную в тексте информацию, реагируя на значение однокоренных слов, знакомых имен и дат. Восприятие печатного текста происходит в нелинейном и рекурсивном порядке: читающий начинает воспринимать информацию с наиболее доступных элементов, постепенно добавляя к ним понимание относительно сложных

частей. Помимо того, приемы формирования умений в чтении активно применяются на начальном этапе обучения.

Однако при аудировании наблюдается иная ситуация: студент обычно начинает изучать иностранный язык без сформированных навыков восприятия речи на слух. Учащиеся, приступающие к изучению неродного языка, с трудом различают отдельные звуки в потоке речи. Даже известные слова могут идентифицироваться с большим трудом. Устная речь должна восприниматься слушающим в линейной последовательности, т. е. нет возможности вернуться к какому-то фрагменту, чтобы восполнить пропущенную информацию, смысловая пауза появляется только тогда, когда собеседник прерывает диалог.

Язык неформальной беседы на иностранном языке считается особенно трудным для понимания инофонами. В спонтанной речи обычно присутствуют эллипсисы, пропуски части фразы (*Ты куда (идешь)?*), усечения и смешения звуков (*сёдня = сегодня; ща = щас = сейчас*), упрощенные синтаксические конструкции (*Сфотографировать тебя? Тебе еще супа?*), повторы, речевые паузы, предположения о том, что собеседник обладает знанием определенной информации<sup>1</sup>. Как правило, значение конкретной лексемы связано с определенным контекстом. Однако именно опыт неформальной беседы обычно представлен в докладах студентов после стажировки в стране изучаемого языка.

Итак, аудирование — это сложный процесс, связанный с разными мыслительными действиями, которые должны быть усвоены при помощи определенных приемов. У учащихся должны быть развиты умения понимания и переработки информации одновременно с ее восприятием. Студенты учатся слышать отдельные элементы речи, соединять и интерпретировать их в реальном воспроизведении. Для того чтобы добиться эффективной коммуникации на иностранном языке, необходимо уделять внимание развитию умений восприятия речи на слух, включать в учебный процесс диалоги, максимально приближенные к реальным ситуациям общения.

В методике преподавания иностранного языка оптимальным можно признать путь от развития умений в чтении к аудированию. При чтении студенты быстро воспринимают хорошо знакомые слова, могут делать выводы об общем содержании текста на основе того, что они поняли в большей степени, не фокусируясь на значении каждой лексемы. Аудитивные упражнения на Базовом уровне нацелены на усвоение конкретной информации, которая включает в себя даты, местоположение, статус и имена людей. Например, в рекламном видеоролике, рекламирующем путешествие, студент должен понять, какие маршруты рекомендуются, а также какова их стоимость. Формат видео в данном случае предпочтительнее, чем аудиозапись, поскольку он предполагает визуализацию, облегчающую реципиенту понимание информации. На уроке прослушивание ре-

кламных роликов, наряду с другими заданиями, оказывается достаточно эффективным: студенты могут идентифицировать продукт и его преимущества, не концентрируясь на понимании значения отдельных слов.

В практике устной речи на иностранном языке учащиеся должны овладеть навыками обработки и декодирования комбинаций звуков в потоке речи, а также определять синтаксическую структуру предложений, даже если они испытывают трудности при ее распознавании<sup>2</sup>. Интернет-сайты с субтитрами на русском языке, например, «Zears» и «Rockin' Russia»<sup>3</sup> помогают студентам узнавать известные им слова и корневые морфемы и сегментировать большой объем звучащей речи на иностранном языке. Кроме того, песни на русском языке могут быть особенно эффективны для подобных заданий по принципу «снизу вверх». В данном случае студенты получают дополнительные «бонусы» в виде свободных лексических параллелей и повторов, которые облегчают понимание речи на слух. При этом важно, что в текстах песен используется живой разговорный язык, они включают культурную интертекстуальность<sup>4</sup>.

Для многих учащихся ключевой фактор, препятствующий пониманию иноязычной речи на слух, — недостаточный лексический запас. По словам исследователей, для того чтобы полностью понять текст, студент должен знать 95–98% слов<sup>5</sup>; в случае с аудированием объем знаний является соизмеримым<sup>6</sup>. Для полного понимания текста на русском языке необходим порог в 1000 слов — для среднего уровня владения языком, и 4000 слов для продвинутого уровня<sup>7</sup>. В тексте, не адаптированном для изучения русского языка иностранцами, который относится к так называемой естественной коммуникации, даже те студенты, которые достигли заданного порога знаний, постоянно будут сталкиваться с неизвестными лексическими единицами.

Преодолеть проблемы аудирования можно следующими способами: выполнение разнообразных упражнений в рамках одной темы, включающих аудирование с базовой лексикой, либо упражнения по чтению, которые направлены на снятие лексико-грамматических трудностей. В результате комплексным, основанным на изучении общей темы подход объединяются задания по аудированию, говорению, чтению и письму. Данная методика, включающая в себя разнообразные тексты и интегрированные формы работы, помогает студентам развить так называемые «зоны коммуникативной компетенции»<sup>8</sup>. Данный подход применяется в курсе русского языка в Калифорнийском университете (Лос Анджелес).

На начальном или среднем уровнях изучения русского языка разнообразные упражнения для обучения аудированию способствуют расширению словарного запаса студентов: примером может служить опрос на улицах Санкт-Петербурга «Все знают», в котором интервьюер задает один и тот же вопрос разным людям. В таком аудиотексте представлена

базовая лексика и в то же время отражены некоторые аспекты русской национальной культуры.

Чтение и аудирование относительно легко могут быть интегрированы в один курс. Например, при выполнении заданий по чтению предварительно изучается ключевая лексика, которая в дальнейшем используется перед аудированием текста на ту же тему.

Подготовка к учебе в языковой среде также может включать в себя различные материалы из интернета (тексты, видео): новостные сайты на русском языке, видеоролики с портала «Youtube» и др. Среди студентов, готовящихся к стажировке в Казахстане, популярны такие видео как: открытие Государственного университета Н. А. Назарбаевым, рассказы об озере Каинды, Чарынском каньоне, орлиной охоте и др.

В современных условиях функционирования медиа появляется возможность сравнивать подачу новостных материалов на разных ресурсах для того, чтобы иметь объективное представление о тех или иных событиях, прежде чем сделать собственные выводы. Подобная практика может быть включена в методику формирования умений восприятия речи на слух, особенно на высоких уровнях владения иностранным языком, когда студенты способны различать перспективу и предубеждение.

Речь дикторов российских программ новостей характеризуется достаточно быстрым темпом речи, из-за чего иностранные студенты, изучающие русский язык, испытывают чувство отчаяния. Однако это вовсе не означает, что новости в принципе им недоступны. Перед тем, как слушать или смотреть новости, студенты могут прочитать статью по данной теме, проанализировать ее содержание, выделить и выучить ключевую лексику. Учащиеся анализируют информацию в более легком для восприятия виде, определяя общий характер новости перед тем, как услышать ее в видео или аудиоформате.

В качестве опорного материала можно использовать Новогодние послания российского президента: из года в год они включают в себя один и тот же контент, адресованный россиянам. Важную роль играет погружение иностранных студентов в культурный контекст, сопутствующий поздравлению. При этом подробное изучение видеопосланий делает информацию доступной для учащихся. На третьем году обучения русскому языку студенты слушают различные послания и выбирают из них ключевые фразы для того, чтобы написать и представить собственную версию речи. Такое задание способствует развитию интонационных навыков (учащиеся должны использовать не восходящую, распространенную среди англоговорящих людей молодого возраста, а нисходящую, «президентскую» интонацию).

Приведенные выше примеры можно назвать характерными образцами использования интегрированных методик по развитию у студентов комплексных умений в чтении, письменной речи и восприятии речи на слух<sup>9</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Ableeva R.* Listening Comprehension in Foreign Language Instruction / CALPER Professional Development Document 0810. Pennsylvania State University, 2008. 12 p.

<sup>2</sup> *Rost M.* Teaching and Researching Listening. 3<sup>rd</sup> ed. Longman: Pearson Education, 2016. 407 p.

<sup>3</sup> *Garza T. J.* (Un)Chained Melodies: Russian Music Videos in Web-based Language and Culture Instruction // *Mnemosynon: Studies on Language and Culture in the Russophone World* / R. D. Brecht, L. A. Verbitskaya, M. D. Lekic, W. M. Rivers (eds.). Moscow: Azbukovnik, 2009. P. 313–330.

<sup>4</sup> *Evans-Romaine K., Goldberg S., Kresin S. & Galloway V.* Language and Cultural Learning through Song: Three Complementary Contexts / *The Art of Teaching Russian*, ed. E. Dengub, I. Dubinina, J. Merrill. Bloomington, IN.: Slavica, 2019, in print; *Iudin-Nelson L. J.* Songs in the L2 syllabus: Integrating the study of Russian language and culture. Unpublished doctoral Dissertation, University of Wisconsin: Madison, 1997.

<sup>5</sup> *Nation I. S. P.* How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening? / *The Canadian Modern Language Review*. 2006. 63(1). P. 59–82; *Schmitt N.* Instructed Second Language Vocabulary Learning / *Language Teaching Research*. 2008. 12, 3. P. 329–363.

<sup>6</sup> *Bonk W.* Second Language Lexical Knowledge and Listening Comprehension / *International Journal of Listening*. 2000. Vol. 14:1. P. 14–31.

<sup>7</sup> *Hacking J., Tschirner E.* Reading Proficiency, Vocabulary Development and Curricular Design: The Case of College Russian // *Foreign Language Annals*. 2017. 50(3). P. 1–19.

<sup>8</sup> *Shekhtman B., Leaver B. et al.* Developing Professional-level Oral Proficiency: The Shekhtman Method of Communicative Teaching / *Developing Professional-Level Proficiency* / Ed. B. Shekhtman & B. Leaver. Cambridge University Press, 2002. P. 119–140.

<sup>9</sup> Автор хотела бы выразить искреннюю благодарность Елене Макаровой за помощь в переводе статьи.

**Kresin S.**

*University of California, Los Angeles, USA*

## LISTENING COMPREHENSION IN THE RUSSIAN LANGUAGE CURRICULUM

The article addresses the methodology of teaching listening comprehension skills to students of Russian as a foreign language. Students studying Russian outside of Russian-speaking countries tend to have much superior skills in speaking, reading and writing relative to listening comprehension, necessitating more focused grounding in listening, in a variety of context types. The author suggests an integrative methodology that combines the development of listening comprehension with other core skills.

*Keywords:* listening comprehension; informal speech; perception of oral speech; teaching; Russian as a foreign language.

**Кролевецкая Ирина Владимировна,  
Соловьева Юлия Сергеевна,  
Юрманова Светлана Александровна**

*Российский университет дружбы народов, Россия*

krolevetskaya\_iv@rudn.university;  
yurmanova\_sa@rudn.university; solovyeva\_yus@rudn.university

## **ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК АСПЕКТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА**

Результатом чтения является и сам процесс расшифровки письменных знаков, и понимание прочитанного или извлечение из него нужной информации. В результате существования в плотном информационном поле часто не формируется потребность прикладывать интеллектуальные и эмоциональные усилия для получения информации. Обучение мотивированному сознательному чтению требует формулирования адекватных прагматических установок и разработки учебных материалов в форматах, релевантных для современных учащихся.

*Ключевые слова:* аспектное обучение РКИ; сознательное чтение; информационное общество.

Чтение как феномен представляет собой объект исследования для целого ряда различных наук, чем объясняется разветвленность подходов к определению самого понятия «чтение» и широкое разнообразие принципов его изучения.

С точки зрения лингводидактики, чтение определяется как один из четырех видов речевой деятельности, заключающийся в смысловом восприятии текста, зафиксированного графическими знаками; кроме того, под чтением понимается комплекс методик и процедур работы с письменным текстом.

Поскольку процесс чтения включает две стороны — операциональную (или техническую) и смысловую, — эффективное обучение чтению как виду речевой деятельности подразумевает в процессуальном плане формирование операциональных навыков, направленных на соотнесение графем с фонемами / морфемами, опознавание графических знаков, развитие техники чтения; в содержательной же части обучение чтению связано с формированием умений понимать значение и смысл отдельных слов, целых предложений, наконец, всего текста (т. е. переводить авторский смысловой код в свой собственный). Таким образом, результатом чтения для учащегося, с одной стороны, становится сам процесс расшифровки письменных знаков, а с другой — понимание прочитанного или извлечение из него нужной информации.

Идеальным результатом обучения чтению как на родном, так и на иностранном (в том числе русском) языке видится самостоятельное, заинтересованное сознательное чтение, способствующее решению различных задач информационно-поискового, практического (поведенче-

ского), эстетического характера, что соответствует трем основным функциям, присущим чтению как виду речевой деятельности:

- познавательной (побуждение к поиску фактологической информации, к пополнению знаний),
- регулятивной (приобщение к социальному опыту, побуждение к аналогичным либо иным действиям),
- ценностно-ориентационной (воздействие на эмоциональную сферу читающего).

Однако современная педагогическая практика показывает весьма невысокую мотивацию учащихся к овладению этим видом речевой деятельности. На внешнем плане такая ситуация находит отражение как в части собственно чтения (при чтении вслух учащиеся демонстрируют недостаточную сформированность техники чтения, не придерживаются логики высказывания / текста, т. е. некорректно расставляют паузы, делают неверные логические ударения; эмоционально-образная выразительность отсутствует либо подменяется механическим понижением / повышением тона, не следующим из содержания читаемого), так и в плане сопутствующих видов речевой деятельности, прежде всего письма (отмечается значительное количество ошибок, происходящих из-за отсутствия четкого представления о графическом облике слова: *впринципе все нормально, в минусовую погоду, пребывая вне ведение, рукой падать* и мн. др.).

Причины происходящего, по-видимому, лежат, в соответствии с двухплановым характером самого рассматриваемого явления, как в процессуальном, так и в смысловом / функциональном компоненте чтения.

Перечисленные выше функции чтение выполняет наиболее эффективно при условии высокой степени сформированности операциональных навыков: так, детальное понимание информации, глубокая интерпретация прочитанного, получение эстетического удовольствия в процессе чтения вряд ли возможны в ситуации, когда опознавание графических символов не автоматизировано, а требует специальных усилий. Чтение на иностранном языке, кроме того, дополнительно осложняется при наличии недостаточно усвоенного лексического и грамматического материала.

В функциональном плане позиции чтения за последние несколько десятилетий значительно пошатнулись. Передача информации при помощи графически зафиксированного текста (например, печатной книги) стала сегодня лишь одним из многих способов опосредованной коммуникации, причем целый ряд прочих способов не требует усилий по формированию и развитию операциональных навыков, необходимых для получения нужной / значимой / интересующей реципиента информации. Так, познавательная функция чтения — «читаю, чтобы знать» — может быть реализована путем использования аудио- и видеозаписей (аудиозапись лекции; видеозапись эксперимента; научно-популярные телепрограммы / видеоролики и т. д.); регулятивная функция — «читаю, чтобы уметь» — при помощи обучающих видеороликов или инфогра-



фики осуществляется более успешно, нежели текстовым представлением материала. Для получения же эстетического удовольствия от чтения читатель должен быть не только подготовленным в языковом плане к восприятию художественного текста, пониманию его символической и метафорической системы, но и одаренным творческим воображением, художественной интуицией, высоким уровнем эстетического развития. Напротив, эстетическое удовольствие, получаемое от просмотра кинофильма, видеоролика, участия в качественной видеоигре предварительной подготовки такого уровня не требует, а следовательно, для многих является предпочтительным.

Кроме того, имеется предположение, что современные учащиеся, сформировавшиеся в «информационном обществе», к получению / извлечению / переработке информации в целом относятся иначе, чем, например, поколение их родителей. Стремительный рост объемов и интенсивности информационных потоков, расширение спектра средств реализации коммуникационного взаимодействия, по-видимому, ведут к выработке особых, не воспринятых пока массовой дидактикой механизмов взаимодействия с информацией<sup>1</sup>. Информацию больше не надо «добывать»; напротив, высокая включенность в информационные медиапотоки диктует необходимость отбора наиболее значимой информации и отстранения от прочей. В результате существования в плотном информационном поле не формируется потребность прикладывать интеллектуальные и эмоциональные усилия для получения знаний, расширения кругозора и т. д.; делается объяснимый выбор в пользу наименее затратного и в то же время достаточно эффективного способа ознакомления с информацией, усовершенствования практического опыта, получения чувства эмоционального наслаждения. Разумеется, сегодняшняя ситуация не имеет в виду полного отказа молодежи от использования текстовой формы передачи / получения информации, однако можно утверждать, что традиционная, линейная ее форма в естественных условиях современной коммуникации практически утратила свое значение.

Сказанное позволяет утверждать, что обучение чтению как аспект методики преподавания РКИ необходимо строить с учетом следующих факторов:

- обучение процессуальной стороне чтения, будучи важным компонентом обучения чтению в целом, по завершении не гарантирует переноса читательской компетенции с родного языка учащегося на иностранный, поскольку и на родном языке учащихся такая компетенция может оказаться несформированной;
- разработка современных подходов к формированию учебной мотивации при обучении чтению является сегодня важной дидактической задачей, решению которой будет способствовать изучение особенностей восприятия информации учащегося, чья личность формируется в условиях информационного общества, и формулирование адекватных для них прагматических установок<sup>2</sup>;
- при создании учебных материалов необходимо использовать релевантные для современных учащихся форматы, способные повысить эффективность обуче-

ния чтению за счет постепенного развития умений работы с текстом (чтение как цель обучения) и использования чтения для усвоения языкового и речевого материала (чтение как средство обучения).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Балыхина Т. М. Электронное обучение и его роль в образовании без границ / Балыхина Т. М. Избранные статьи по теории и практике обучения русскому языку и воспитания. / Научно-практические материалы для участников мероприятий Россотрудничества в рамках ФЦП «Русский язык». М.: Российский университет дружбы народов, 2012. 120 с.

<sup>2</sup> Куриленко В. Б., Нетёсина М. С., Новикова А. К. Приёмы исследовательской лингводидактики в разной аудитории: русский язык как иностранный, русский язык как второй (обучение мигрантов) // Динамика языковых процессов в условиях поликультурного пространства Северного Кавказа: Сборник научных статей по итогам работы Региональной научной конференции с международным участием (11–13 октября 2017 года). Т. 2. Армавир: Изд. Д. С. Ершов, 2017. С. 48–73.

**Krolevetskaya I. V., Iurmanova S. A., Solovyeva Yu. S.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

## READING TUITION AS AN ASPECT OF LINGUODIDACTICS IN THE INFORMATION SOCIETY

The authors argue that the result of reading includes both the process of decipherment of written symbols and understanding, extraction of the required information. Living in dense data field leads to demand for intellectual and emotional efforts to get an information not being formed. Teaching to read consciously and motivating student to read demands for defining reasonable pragmatic prescriptions and developing educational materials in forms relevant for the students today.

*Keywords:* aspect tuition in Russian as a foreign language; conscious reading; information society.

**Куатова Гульзира Абибукировна**

*Каспийский государственный университет  
технологий и инжиниринга  
имени Ш. Есенова, Казахстан*

gulzira\_kuatova@mail.ru

**Мусатаева Манаткуль Шаяхметовна**

*Казахский национальный педагогический  
университет имени Абая, Казахстан*

mussatayeva@mail.ru

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА**

Современные технологии обучения любому языку в школе и вузе сосредоточены на содержательной стороне языковых единиц. В этом отношении художественный текст является бесценным источником фактического материала, предоставляющим варианты различного использования языковых единиц различных уровней. Исходя из этого, в данной статье предлагается оригинальная методика использования контент-анализа в вузовской аудитории на примере выявления в художественном тексте футуральной семантики.

*Ключевые слова:* футуральность; семантика; контент-анализ; постмодернизм; текст; методика.

Обращение к семантической стороне языка целесообразно как при исследовании высказываний, так и при изучении текста, что объясняется исключительной ролью языка в познании мира человеком. В этой связи при обучении будущих словесников представляется важным формирование устойчивых навыков извлечения информации из художественного текста в соответствии с поставленной целью посредством новых технологий семантического анализа. На наш взгляд, при исследовании плана содержания литературного произведения наиболее эффективным методом семантического анализа является контент-анализ, широко применяемый в различных науках (социологии, политологии, истории, психологии, лингвистике и др.). В зависимости от решаемых задач и исследуемых текстов метод контент-анализа может трактоваться в научной литературе по-разному. Кроме того, для этого понятия используются различные термины, которые подробно описаны Д. В. Ландэ<sup>1</sup>: методика объективного качественного и систематического изучения содержания средств коммуникации (Д. Джери, Дж. Джери); систематическая числовая обработка, оценка и интерпретация формы и содержания информационного источника (Д. Мангейм, Р. Рич); качественно-количественный метод изучения документов (В. Иванов) и др. Однако разнообразие терминов не меняет сути метода, который заключается в объективности выводов и строгости процедуры, состоящей из математической

обработки текста с дальнейшей интерпретацией результатов. Количественное описание смысловых элементов содержания текста, подсчет его объективных признаков при контент-анализе позволяет исследователю «читать между строк» и обнаружить скрытый от поверхностного взгляда смысл, интуитивно угадываемый исследователем, и научно его обосновать, что при применении традиционных методов изучения литературного произведения представляется затруднительным. В процессе обучения в вузе студенты-филологи — будущие лингвисты и литературоведы — в полной мере должны овладеть разными методами семантического анализа, в том числе, методом контент-анализа и навыками его практического применения.

Имеющаяся научная литература, посвященная контент-анализу, демонстрирует многоаспектность данного феномена: от описания различий в содержании коммуникативных процессов в различных странах до определения намерений и иных характеристик участников коммуникации<sup>2</sup>. Это обстоятельство вызывает необходимость разработки алгоритма действий при применении контент-анализа для изучения литературного произведения. Нами разработан следующий алгоритм: конкретизация цели и задач исследования; выбор художественного текста; определение единиц анализа текста; выявление языковых единиц в тексте; анализ структуры выявленных языковых единиц; структурная классификация языковых единиц; характеристика их семантической структуры; определение единицы счета; количественная характеристика; построение графических данных (таблиц и диаграмм); интерпретация; выводы.

Рассмотрим каждую из вышеприведенных позиций алгоритма на примере исследования футуральной семантики в постмодернистской литературе.

**Конкретизация цели и задач исследования.** Объясняем студентам, что каждую научную работу необходимо начинать с определения цели и задач исследования. В нашем случае целью проведения контент-анализа является выявление всех возможных репрезентантов функционально-семантического поля (далее — ФСП) футуральности (будущности). Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- выявить и описать все возможные репрезентанты значения будущности в художественном тексте — единицы анализа, языковые (лингвистические) единицы, непосредственно подвергаемые анализу;
- определить частотность употребления репрезентантов, выступающих конститuentами поля футуральности — единица счета, количественная мера анализа.

**Выбор конкретного художественного текста.** Следует рассказать студентам о таких понятиях металингвистики, как «генеральная совокупность» и «выборка». Известно, что под генеральной совокупностью понимается множество объектов, объединенных определенными каче-

ственными или количественными признаками, подлежащих изучению. Генеральной совокупностью можно считать все произведения какого-либо автора или одно его произведение, литературные творения определенной эпохи или отдельные тексты и т. п. Преимуществом «генеральной совокупности» является возможность наиболее полного и развернутого изучения той или иной проблемы, а недостатком — проблема переработки и анализа чрезвычайно большого объема текстов. В связи с этим необходимо сократить исследуемый материал таким образом, чтобы отобранные литературные единицы могли достаточно полно, объективно и надежно представлять свойства генеральной совокупности. Подобная система отбора материала, при которой полученные результаты были бы присущи явлению в целом, в научной литературе именуется «выборкой»<sup>3</sup>.

Трудность при отборе исследуемого материала может возникнуть при определении характера выборки, который может быть случайным, механическим и серийным, или гнездовым; структурным и неструктурным и т. д. Типология выборок по К. Мертену<sup>4</sup>, характеризующаяся учеными как наиболее полная<sup>5</sup>, несколько отличается от вышеперечисленных видов, и включает произвольный и осознанный (заранее установленный) способы отбора материала. При произвольном отборе анализируемые единицы выбираются из текста или словаря наугад. При осознанном отборе предполагается, что исследователь в некоторой степени знаком с особенностями анализируемого материала. В научной литературе типовая выборка также именуется «зональной выборкой» или «типической выборкой» и представляет собой предварительное группирование текстов по определенным признакам, например, по принадлежности к определенному функциональному стилю, жанру, эпохе и т. п. Последующий процесс проведения выборки материала, т. е. «отбор» анализируемых текстов, производится непосредственно из этих групп.

Для проведения контент-анализа нами были отобраны произведения авторов, творчество которых относится к литературному направлению «постмодернизм». В целях сужения объема материала мы также произвели выборку по жанрам — единицами выборки являются повести писателей-постмодернистов В. Пелевина, Л. Петрушевской, А. Жаксылыкова, Г. Королевой (в зависимости от целей исследования отбираются отдельные фрагменты). Такая выборка позволяет исследовать репрезентанты семантики будущности в постмодернистском тексте, произвести их качественный и количественный анализ, на основании которого можно определить структуру ФСП футуральности с расположением компонентов относительно центра и периферии. В данной статье представлен контент-анализ одного произведения — повести Людмилы Петрушевской «Время ночь».

**Определение единиц анализа текста.** После определения единиц выборки приступаем к отбору единиц анализа: 1) слово, 2) предложение,

3) тема, 4) идея, 5) автор, 6) персонаж, 7) социальные ситуации, 8) части текста, объединенные неким смыслом, соответствующим категории анализа. Если контент-анализ является единственным методом получения информации, можно оперировать одновременно несколькими единицами анализа. При определении конститuentов ФСП футуральности выделяется семантическая единица — значение будущности, которое может выражаться различными структурными элементами: словом, словосочетанием, придаточным предложением и проч. В нашем случае единицей анализа выступают все обнаруженные в текстах репрезентанты значения футуральности. На этом этапе работы выделяются лишь те единицы анализа текста, объяснения которым будет дано на этапе анализа языковых единиц.

**Анализ структуры выявленных языковых единиц.** Прежде чем приступить к анализу языковых единиц, необходимо объяснить студентам суть каждого из способов репрезентации значения будущности: морфологического, лексического, лексико-синтаксического, синтаксического, безглагольного, модально-футурального и контекстного (имплицитного).

На данном этапе даются теоретические комментарии в сочетании с иллюстративным материалом, что способствует осознанному выполнению последующих заданий, направленных на формирование навыков выявления способов выражения значения будущности и семантического анализа единиц-репрезентантов.

**Структурная классификация языковых единиц.** На данном этапе анализа студенты должны научиться соотносить выявленные конструкции в значении будущности с одним из способов репрезентации футуральной семантики, которая содержит в себе не только корреляцию структуры теоретического ФСП футуральности с практически выявленными способами выражения значения будущности, но и соответствующую кодировку текстов и категорий анализа. Для структурной классификации языковых единиц анализа в контексте каждый из способов репрезентации футуральной семантики выделяется определенным цветом: например, лексический — оранжевым, морфологический — красным, лексико-синтаксический — фиолетовым, контекстный — зеленым, модально-футуральный — синим, синтаксический — голубым, эллиптический — серым. Используются условные обозначения, например: (\*Л) — лексический, (\*М) — морфологический, (\*ЛС) — лексико-синтаксический, (\*К) — контекстный, (\*МФ) — модально-футуральный, (\*Э) — эллиптический.

**Определение единицы счета.** При проведении анализа за единицу счета принимаются обнаруженные в художественном тексте конструкции или лексемы, репрезентирующие футуральную семантику. Отметим, что однородные члены предложения, выраженные одним способом

репрезентации принимаются за одну единицу счета. Случаи же употребления разных способов репрезентации в рамках одного предложения рассматриваются в зависимости от разнородности средств выражения.

Следует подчеркнуть, что структура ФСП футуральности может быть вычленена из ФСП темпоральности, подробное описание которого представлено в теории функциональной грамматики, разработанной А. В. Бондарко<sup>6</sup>. Отделение поля будущности от более общего поля времени можно произвести на основе того, что поле темпоральности выступает гиперонимом по отношению к полю будущего.

**Количественная характеристика.** Предшествующий анализ позволяет выявить количественную характеристику. Для этого в команде «Найти» в строку «Поиск» вписываются кодировки языковых единиц, в результате мы получаем количественную характеристику по каждому способу репрезентации футуральной семантики. Например, в строку поиска вводим кодировку морфологического способа репрезентации — \*М, рядом появляется количество данной маркировки, которое встречается в тексте. Однако подобное вычисление количества представленных способов удобно лишь при работе с электронной версией текста художественного произведения. Работая с бумажной версией, необходимо составить таблицу, в которую выписываются все встречаемые в тексте предложения (или их части, в которых наглядно отражен один их способов репрезентации) с кодировками. Количественные характеристики и процентное соотношение каждого способа вносятся в таблицу в порядке убывания.

На этом этапе алгоритма у студентов формируются навыки использования компьютерных технологий при семантическом анализе языковых единиц.

**Построение графических данных (таблиц и диаграмм).** Полученные количественные характеристики округляются до полного числа и с помощью программы Excel преобразовываются в диаграмму.

**Интерпретация.** В соответствии с количественными данными выявляется степень частотности того или иного способа репрезентации. Поскольку данные являются лишь констатацией, нуждающейся в объяснении, то на этом этапе должна быть представлена детальная интерпретация причин этих процессов.

Приведем пример. В тексте повести Л. Петрушевской «Время ночь» футуральная семантика в большей степени репрезентируется модально-футуральным способом (39%). Этот факт объясняется разнообразием оттенков модальности, соотносенных с планом будущего, а также обилием императивных предложений. Кроме того, особенностью модальных глаголов является способность выражать внутреннее состояние персонажа, которое в дневниковых записях (к этому жанру относится повесть) и должно описываться в полной мере и т. д.

Предлагаемый нами алгоритм контент-анализа способствует формированию устойчивых навыков анализа художественного текста у буду-



щих специалистов филологического профиля, что подтверждено результатами проведенного педагогического эксперимента.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ландэ Д. В. Теория информационного поиска. Киев, 2006 [Электронный ресурс]. URL: <http://av.disus.ru/metodichka/1988804-1-lande-dmitriy-vladimirovich-teoriya-informacionnogo-poiska-metodicheskoe-posobie-dlya-studentov-kafedri-kompyuternih-nauk-kratkoe-soder.php> (дата обращения: 07.09.2018).

<sup>2</sup> Berelson B. Content Analysis in Communication Research. Glencoe, Ill.: Free Press, 1952. 220 p.

<sup>3</sup> Сидорцов В. Н. Методология истории: количественные методы и информационные технологии. Уч.-метод. пособие для вузов ист. специальностей. Минск: БГУ, 2003. 143 с.

<sup>4</sup> Merten K. Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1983. 355 s.

<sup>5</sup> Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике. Винница: Нова книга, 2007. 259 с.

<sup>6</sup> Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л.: Наука, 1990. 264 с.

**Kuatova G. A.**

*Sh.Yessenov Caspian State University of Technologies and Engineering, Kazakhstan*

**Mussatayeva M. Sh.**

*Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan*

#### LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF CONTENT ANALYSIS

The authors argue that modern technologies of teaching any language at school and university focus on the content side of language units. The artistic text in this regard is an invaluable source of factual material, providing options for the diverse use of language units at various levels. Based on this assumptions, this article proposes an original method of using content analysis in a high school audience by using the example of revealing futural semantics in the artistic text.

*Keywords:* futurity; semantics; content analysis; postmodernism; text; methodology.

**Кузнецов Андрей Андреевич**

*Московский государственный  
университет им. М. В. Ломоносова, Россия*

andrey-kuznecov-1992@mail.ru

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТА LANGTEACH-ONLINE ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РОССИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

При работе с иностранными студентами в небольших группах в вузе было выявлено практически полное отсутствие мотивации и самостоятельной деятельности обучаемого в изучении русского языка как иностранного во внеаудиторное время. В данной статье рассматривается методическая концепция и структура проекта для обучения иностранных студентов русскому языку с опорой на информационные технологии, личностную самостоятельность, и творческое начало личности в смешанном и дистанционном форматах.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; РКИ; иностранные студенты; самоконтроль; самостоятельная деятельность; методическая концепция.

В современном мире почти в каждой сфере деятельности человека, в том числе и в образовании, используются информационные технологии.

В данной статье рассматривается проблема совместимости и практической применимости методической концепции проекта Langteach-online на основе кросс-платформенной модели обучения в рамках рабочих программ по русскому языку для иностранных студентов высших учебных заведений по направлениям подготовки: «Лингвистика» и «Перевод и переводоведение».

Обратимся к исследованию «О тенденциях развития высшего образования в условиях цифровизации», проведенному сотрудниками Национального Исследовательского Университета «Высшая школа Экономики». Результаты исследования были представлены на конференции «Elearning Summit and Stakeholders 2018» ректором НИУ ВШЭ Я. И. Кузьминовым: «Мы живем в быстроменяющемся мире, который заставляет нас совершенствовать методы обучения и изучения окружающей нас действительности: 1) Происходит совершенствование методов и подходов к обучению; 2) Массовая индивидуализация образовательных траекторий; 3) Появление коллективной проектной деятельности студентов разных направлений подготовки с использованием информационных технологий; 4) 200 млн. человек учатся дистанционно на платформах Coursera и EdX; 5) Качество знаний, полученных в таком формате равно очному обучению в вузах; 6) Наличие связок курсов и специализаций с последующей сертификацией<sup>1</sup>.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что данные изменения происходят без привязки к определенным учебным дисциплинам. Такие перемены не миновали и сферу преподавания русского языка в иноязычной среде обучения.

Начиная с 2006 года, стали публиковаться теоретические и методические работы (диссертации, учебные пособия, теоретические курсы и т. д.), посвященные преподаванию РКИ с использованием ИКТ (Л. А. Дунаева (2006); А. Н. Богомолов (2008); А.А Атабекова (2008); Э. Г. Азимов (2011); А. В. Тряпельников (2014)). Данные работы заложили основу формирования проекта Langteach-online и впоследствии методической концепции данной онлайн-среды. Опираясь на работы указанных выше авторов, студентом 5 курса факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова А. А. Кузнецовым была выдвинута идея о кросс-платформенной модели обучения, которая основана на использовании ряда бесплатных онлайн-сервисов, интегрированных в личный веб-сайт преподавателя.

Термин был впервые употреблен в ходе авторского доклада в рамках научно-методической международной конференции «Эффективные методы преподавания иностранных языков: теория и практика» (6 апреля 2017 года в Институте стран Азии и Африки). Вместе со своим научным руководителем, профессором МГУ С. В. Титовой, автор, предложил следующее определение: **Кросс-платформенная модель обучения** — модель, основанная на единой системе управления обучением (LMS), которая объединяет интегрированные в нее различные социальные сервисы Веб 2.0, обладающие определенными дидактическими свойствами и выполняющие определенные дидактические функции<sup>2</sup>.

Данная модель обучения была реализована в рамках образовательного ресурса Langteach-online, открытого в 2015 году, с целью обучения и популяризации русского языка и культуры в мире. Онлайн-среда Langteach-online обладает следующими дидактическими функциями и свойствами.

#### Дидактические функции онлайн-среды Langteach-online

- индивидуализация и дифференциация процесса обучения;
- осуществление контроля и самоконтроля знаний;
- облегчение понимания и запоминания информации;
- сообщение сведений и предоставление дополнительных материалов;
- организация различного рода совместных исследовательских работ;
- организация дистанционного обучения по образовательным программам для разных категорий обучающихся;
- оперативный обмен информацией, идеями, планами по интересующим участников совместных проектов вопросам, темам для расширения их кругозора и повышения культурного уровня;
- формирование у обучающихся и педагогов коммуникативных навыков, культуры общения;
- формирование навыков исследовательской деятельности.

#### Дидактические свойства онлайн-среды Langteach-online

- отображение и передача информации в текстовом, графическом, звуковом, видео-, анимационном формате;
- организация общения с преподавателем курса;

- асинхронный обмен информацией (текстовой, графической, звуковой) между педагогом и обучающимися; возможность организации консультаций, форм контроля и т. д.;
- хранение информации в течение неограниченно долгого времени, готовой к передаче по запросу обучающегося; подготовка и редактирование текстовой информации;
- возможность организации форм контроля;
- возможность самостоятельной регистрации студентов;
- возможность выбора материала для изучения лексических и грамматических тем на основе текстов.

За основу для формирования структуры проекта Langteach-online взята модель, которая используется в рамках массовых открытых онлайн-курсов (МООК) на базе Moodle и Stepik: 1) информационный блок, который обычно содержит информацию о целях и задачах курса, компетенциях, которые он развивает; 2) содержательный модуль состоит из модулей (тем) обучения, каждый из которых включает: презентацию или объяснение материала в форме текстового документа, аудио- или видеофрагмента или РРТ-презентации; теоретический материал (например, в виде списка печатных изданий и веб-библиографии); задания; инструкции по выполнению заданий; 3) контрольно-проверочный модуль, который содержит страницы для выполнения и сдачи заданий разных форматов, а также критерии оценивания, примеры лучших работ; 4) модуль саморазвития обучающегося, в котором он может найти дополнительные тексты, материалы и задания по изучаемым темам в рамках курса русского языка для иностранных студентов; 5) модуль обратной связи (дает возможность быстрой и эффективной коммуникации в рамках дистанционного и смешанного обучения).

В настоящее время платформа состоит из следующих основных разделов.

1. Грамматический модуль «Грамматика (Каталог упражнений)», в котором содержатся упражнения на отработку грамматики в онлайн-режиме<sup>3</sup>.
2. Текстовый модуль «Текстотека»: тексты по 86 темам, изучаемым в рамках рабочих программ бакалавриата и магистратуры ФИЯР МГУ им. М. В. Ломоносова.
3. Лексический модуль «Тематический словарь»: лексические минимумы по 86 темам, изучаемым в рамках рабочих программ бакалавриата и магистратуры ФИЯР МГУ им. М. В. Ломоносова<sup>4</sup>.
4. Модуль «Полезные ссылки»: ссылки на публикации: по методикам преподавания иностранных языков и РКИ, по использованию информационно-коммуникационных и мобильных технологий, по переводоведению и смежным дисциплинам<sup>5</sup>.
5. Теоретический модуль «Теория» содержатся объяснения основных правил русского языка туда же входят данные результатов апробации и планы уроков очной апробации.

Данные разделы отражают требования к информационной образовательной среде (ИОС) и электронным образовательным ресурсам (ЭОР), предъявляемые во ФГОС 44.03.01 «Педагогическое образование» и дру-

гих официальных документах Министерства Образования Российской Федерации<sup>6</sup>.

Поскольку в МГУ приняты Образовательные стандарты и требования к выпускникам вуза по всем направлениям, следует обратиться к ОС МГУ по направлению подготовки «Лингвистика»<sup>7</sup> и ко ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика (уровень интегрированной магистратуры)». В них особое место занимает развитие самостоятельной деятельности и письменно-речевых навыков, обучающихся в условиях получения высшего образования по указанному направлению при индивидуальной работе с использованием информационных технологий. Развитие профессиональных компетенций происходит при использовании проекта, как в смешанном, так и в дистанционном формате.

Методическая концепция проекта Langteach-online основана на гипотезе о целенаправленном системном формировании самостоятельной личности иностранного студента путём раскрытия её творческого начала с использованием мотивационных факторов и внутреннего самоконтроля.

В ходе апробации данной гипотезы на базе онлайн-среды Langteach-online были использованы материалы темы «Путешествия и путешественники» (Русские путешественники).

В эксперименте в смешанном формате обучения в рамках педагогической практики в группе иностранных студентов внешней магистратуры по направлению «Лингвистика» приняли участие 11 человек (граждане Китая: 7 девушек и 4 молодых человека в возрасте от 21 до 24 лет).

До начала эксперимента испытуемым была предложена анкета с 3 вопросами:

- 1) Для чего Вы изучаете русский язык?
- 2) По какой специальности Вы получили свое первое высшее образование?
- 3) Как Вы проводите свое свободное время? Есть ли у Вас хобби?

Нужно было ответить на данные вопросы в свободной форме (1–2 предложения на каждый вопрос).

После заполнения опросника им был предложен напечатанный текст для чтения «Федор Конюхов» с вопросами по прочитанному тексту и списком лексики для облегчения понимания. По завершении первого прочтения текста со студентами была разобрана непонятая ими лексика и заданы вопросы на общее понимание смысла произведения. Также студенты были ознакомлены с прохождением регистрации на платформе Langteach-online для получения доступа к выполнению домашнего задания на основе изученных на уроке материалов и другим материалам темы (включая материалы, изученные на уроке). Студенты могут заходить на платформу для выполнения домашних заданий, как со стационарных компьютеров и ноутбуков, так и с мобильных устройств. После второго прочтения на основе текста была отработана грамматическая тема «Падежи» на нахождение форм родительного,

дательного и предложного падежей имён существительных и прилагательных.

В качестве домашнего задания студентам было задано:

1. Ответить на 6 вопросов с выбором ответа на платформе Langteach-online по изученному на уроке тексту «Федор Конюхов».
2. Ответить на 2 вопроса со свободным ответом на платформе Langteach-online с использованием лексических единиц из текста и изученных грамматических правил.
  - Найдите и выпишите из текста «Федор Конюхов» словосочетания в родительном, дательном и предложном падежах. Отметьте в скобках, где употреблен родительный падеж (р. п.), где дательный падеж (д. п.), а где предложный падеж (п. п.);
  - Напишите небольшой рассказ об известном путешественнике из Вашей или любой другой страны и расскажите о нём устно на занятии (объем 150–250 слов).

В течение недели на платформе студенты публиковали свои письменные домашние задания. В домашних заданиях было выявлено творческое начало личности и уникальность каждого студента при выполнении задания «Напишите небольшой рассказ об известном путешественнике из Вашей или любой другой страны».

Студенты подготовили рассказы о путешественниках из разных стран: португальце Магеллане Фернанде, итальянце Марко Поло, британце Майкле Беаре Гриллсе, китайцах Гандзине, Чжэн Хэ Ся Сиян, Сюй Сякэ, Сюаньцзан, Пан Деминг, Сыма Цянь, Ли Бо. Некоторые студенты творчески подошли к выполнению этого домашнего задания. Свое устное выступление на уроке они дополнили красочными презентациями о путешественниках, созданными с помощью программы PowerPoint.

В заключение отметим, что домашние задания, выполненные на платформе Langteach-online, показали повышение уровня личной заинтересованности, внутреннего самоконтроля, уникальности и мотивации каждого отдельного студента. Студенты выразили готовность читать и углубленно анализировать дополнительные материалы в рамках тем, изучаемых на платформе Langteach-online.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Аннотация к статье: *Кузнецов А. А.* Опыт применения проекта Langteach-online для самостоятельной работы иностранных студентов // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2018: Материалы международной конференции «Proceedings of the International Conference». Издательский дом Высшей Школы Экономики (НИУ ВШЭ). М., 2018. С. 96–104.

<sup>2</sup> *Кузнецов А. А.* Кросс-платформенная модель обучения: компоненты и структура // Инженерное образование и вызовы культуры в XXI веке: Материалы II-ой Международной научно-методической конференции «Наука, образование, молодежь в современном мире» (Москва, 19 мая 2017 г.). Ч. 1 / под ред. Л. В. Волковой, О. М. Смирновой, М. Н. Филатовой. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина, 2017. С. 54–58.

<sup>3</sup> Грамматический модуль проекта Langteach-online «Грамматика (Каталог упражнений)» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.langteach-online.ru/index/grammatika\\_katalog\\_uprazhnenij/0-545](http://www.langteach-online.ru/index/grammatika_katalog_uprazhnenij/0-545) (дата обращения: 10.10.2018).

<sup>4</sup> Лексический модуль проекта Langteach-online «Тематический словарь». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.langteach-online.ru/index/tematicheskij\\_slovar\\_po\\_rki/0-72](http://www.langteach-online.ru/index/tematicheskij_slovar_po_rki/0-72) (дата обращения: 10.10.2018).

<sup>5</sup> Модуль «Полезные ресурсы». [Электронный ресурс]. URL: [http://www.langteach-online.ru/index/poleznye\\_resursy/0-144](http://www.langteach-online.ru/index/poleznye_resursy/0-144) (дата обращения: 10.10.2018).

<sup>6</sup> Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ М-ва труда и социал. защиты Рос. Федерации от 18.10.2013 № 544н г. Москвы // Рос. газета: сайт. 2013. 18 дек. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/gazeta/rg/2013/12/18.html> (дата обращения: 11.10.2018).

<sup>7</sup> Образовательный стандарт, самостоятельно устанавливаемый Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова для реализуемых образовательных программ высшего профессионального образования по направлению подготовки «Лингвистика» Уровни высшего профессионального образования: бакалавриат с присвоением квалификации (степени) «бакалавр» магистратура с присвоением квалификации (степени) «магистр». [Электронный ресурс]. URL: [http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700\\_lingvistika\\_1.pdf](http://standart.msu.ru/sites/default/files/standards/035700_lingvistika_1.pdf) (дата обращения: 11.10.2018).

**Kuznetsov A. A.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

#### **METHODICAL CONCEPT OF LANGTEACH-ONLINE PROJECT FOR INDEPENDENT STUDY OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE BY FOREIGN STUDENTS**

The author argues that the work with foreign students in small groups at the University reveals almost complete lack of motivation and independent activity of the student in the study of Russian as a foreign language in extracurricular time. The article discusses the methodological concept and structure of the project for teaching Russian to foreign students, based on information technology, personal autonomy, and creativity of the individual in blended and distant formats.

*Keywords:* Russian as a foreign language; RFL; foreign students; self-control; independent activity; methodical concept.



Кузнецова Татьяна Ивановна

Московский государственный  
университет им. М. В. Ломоносова, Россия

kuzti45@gmail.com

## РУССКИЙ МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ. ЧТЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАПИСЕЙ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП): ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ СЛОВА

В статье демонстрируется методика воспитания культуры чтения математических записей. Показ производится на материалах учебных пособий по математике для студентов-иностранцев, разработанных в Институте русского языка и культуры МГУ имени М. В. Ломоносова, что максимально приближает предлагаемые разработки к их практической реализации в учебном процессе. Полученные результаты могут быть использованы и в учебных заведениях с русскоговорящими учащимися, а также и в смешанной аудитории.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; русский математический язык; иностранные студенты; чтение математических текстов; вспомогательные слова; слова-невидимки.

Красота математики — восприятие математики как объекта эстетического наслаждения, схожего с музыкой и поэзией.

*Бертран Рассел.*

Английский математик и исследователь Годфри Харолд Харди утверждал, что математик так же, как художник или поэт, создаёт узоры. И если его узоры более устойчивы, то лишь потому, что они составлены из идей <...>. Узоры математика так же, как узоры художника или поэта, должны быть прекрасны; идеи так же, как цвета или слова, должны гармонически соответствовать друг другу<sup>1</sup>. Красота есть первое требование: в мире нет места для некрасивой математики.

Конечно, автор этих замечательных строк имел в виду красоту математических идей. Мы же, как представители педагогического сообщества, обратим внимание и на красоту чтения математических записей — на русском языке.

Покажем, что не только сама математика обладает красотой, но и русский математический язык, на котором мы-преподаватели её (математику) преподаем, должен ею обладать. Исследование будем проводить на материалах учебных пособий по математике для студентов-иностранцев, разработанных в Институте русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова, что максимально приблизит предлагаемые разработки к их практической реализации в соответствующем учебном процессе. Начнём исследование с самого начала преподавания математики иностранным студентам на предвузовском уровне — по Вводному курсу<sup>2</sup>.

1. Рассмотрим чтение записи « $2+3=5$ », приведённой буквально на второй странице первого занятия. Например, на с. 9:

«Действия мы читаем так:  $2 + 3 = 5$  2 плюс 3 равно 5» (1)

Студенты читают так: «два плюс три равно пять». Более того, практика показывает, что и преподаватели РКИ читают так же. Но это неправильно, поскольку слово «равно» всегда требует после себя третьего падежа (равно чему?). У преподавателя, знакомого с нашими работами<sup>3</sup>, всплывут в памяти два правильных варианта чтения данной записи:

Два плюс три равно пяти / числу пять (2)

Первый из этих вариантов предполагает использование третьего падежа конкретного числительного «пять» (равно пяти), а второй — использование третьего падежа слова «число» (равно числу). Первый вариант требует от студентов-иностранцев умения склонять числительные, которым в рассматриваемый момент изучения математики они, как правило, не владеют. Поэтому, в соответствии с принципом учета уровня владения языком обучения<sup>4</sup>, очевидно, что второй из этих вариантов воспринимается и усваивается студентами-иностранцами легче, поскольку при его использовании в третьем падеже достаточно запомнить только одно слово — вспомогательное слово «числу» — заметим, общее для всех количественных числительных. Что касается самого числительного, то оно остаётся в первом падеже. Заметим, что именно этот вариант чтения (к сожалению, только однажды) авторы исследуемого пособия использовали в образце чтения к одному из упражнений изучаемого студентами-иностранцами первого занятия (см. С. 11, упр. 5):

« $4 + 6 = 10$ . Четыре плюс шесть равно числу десять». (3)

Внимательный взгляд на записи (1) и (3) может вызвать у нас закономерный вопрос: почему равно, а не равен или равна или равны? Таким образом, почему авторы использовали средний род и единственное число? Ответ ищем в тексте пособия и находим несколькими строками ниже записи (1):

«выражение  $a + b$  — это сумма». (4)

Отсюда видно, что на самом деле мы имеем управляющее слово «выражение», которое определяет род и число слова, выражающего равенство. Часто это слово в текстах не пишется, как, например, в записях (1) — (3), и поэтому его можно назвать словом-невидимкой.

Во втором занятии видим запись:

« $5 \neq 8$  (5 не равно 8)» (5)

Почему же здесь авторы снова используют средний род и единственное число? К сожалению, в пособии найти полный образец чтения этой (или аналогичной) записи не удалось. Будем решать создавшуюся проблему самостоятельно. Очевидно, и здесь мы вынуждены искать управляющее слово-невидимку. Ясно, что слово «выражение» слишком

громоздко, а вот слово «число» в данной ситуации вполне гармонично. В результате получаем следующий вариант чтения (для чтения числа 8 используем результат уже проведённого выше исследования):

[Число] пять не равно восьми / числу восемь (6)

Слово-невидимку мы заключили в квадратные скобки, таким образом подчеркивая свободу его употребления: читающий может его воспроизводить, а может и не произносить, но иметь в виду.

2. Во втором занятии рассказывается о сравнении чисел и даётся единственный вариант чтения сравнения (с. 17):

« $5 < 8$  (5 меньше чем 8)».

Ясно, что достоинством данного способа чтения является то, что оба числа ставятся в первом падеже. Однако следует учесть, что математики практически не используют данный вариант чтения, для них естественнее два следующих варианта, которые являются логическим продолжением исследования, проведённого в п. 1:

$5 < 8$  пять меньше восьми / числа восемь (8)

В этих вариантах, в отличие от (7), требуется второй падеж (меньше чего?). Поэтому, как и в п. 1, делаем заключение о том, что второй вариант (8) на начальном этапе обучения — самый выигрышный, поскольку вспомогательное слово «числа» (как и слово «числу» в случае равенства) принимает на себя второй падеж, позволяя самому числительному оставаться в первом падеже.

**Замечание 1.** Представленная методика чтения математических записей может быть использована в «неговорящих» группах, т. е. в аудитории с нулевым уровнем знания русского языка. В «говорящих» группах иностранных студентов, знакомых с падежами, первые варианты чтения (2) и (8) вполне обсуждаемы и применимы.

**Замечание 2.** В соответствии с принципом коммуникативности<sup>5</sup>, по мере того, как неговорящие студенты в процессе изучения русского языка становятся более говорящими, знакомясь в том числе и со склонениями, целесообразно знакомить их с падежами числительных и, конечно, со всеми представленными вариантами чтения.

**Замечание 3.** Методика подачи вариантов чтения математических записей определяется принципом лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателя математики<sup>6</sup>.

**Замечание 4.** Один из методов оптимизации обучения чтению математических записей, в соответствии с принципом учёта адаптационных процессов<sup>7</sup>, заключается в демонстрации преподавателем (всех или почти всех) вариантов.

Таким образом студенты-иностранцы постепенно, на слух, привыкают ко всем предлагаемым вариантам, научаясь их узнавать, что со-

здаёт благоприятные условия для восприятия ими речи преподавателя не только в условиях предвуза, но и на основном факультете.

3. Переходя к обыкновенным дробям, рассмотрим запись сокращения дроби (см. Вводный курс, С. 33):

$$\frac{15}{35} = \frac{3}{7}$$

Как читать эту запись? Существует несколько вариантов. Не будем демонстрировать неправильные варианты, которые, к сожалению, часто используют студенты-иностранцы и которыми грешат даже некоторые учителя. По аналогии с (6), поскольку дроби — это числа, читаем так: «*Число пятнадцать тридцать пятых равно числу три седьмых*». Но, с нашей точки зрения, оптимальным является аналогичный вариант, с уточнением: «*Дробь пятнадцать тридцать пятых равна дроби три седьмых*».

Как видим, здесь используются вспомогательные слова-невидимки «*дробь*» и «*дроби*» — соответственно в первом и третьем падежах. Благодаря этому, сами дроби остаются в первом падеже. Слово «*дробь*» женского рода, поэтому и равенство читается в женском роде: «*дробь равна дроби*». Ясно, что для студентов-иностранцев это один из самых лёгких вариантов чтения.

Если же мы не используем вспомогательные слова, то получаем следующий красивый вариант: «*Пятнадцать тридцать пятых — это три седьмых*». Возможен и такой вариант чтения: «*Пятнадцать тридцать пятых равняется трём седьмым*». В последнем варианте для прочтения равенства мы использовали форму «*равняется*», которая хороша тем, что не имеет рода, хотя имеет число (единственное).

**Замечание 5.** Бывает и так, что вспомогательное слово удобно, просто необходимо. Например, когда надо прочитать запись с «длинным» числом: «= 1234567» — читаем так: «*равно миллиону, двумстам тридцати четырём тысячам, пятистам шестидесяти семи*». Но не легче ли прочитать это число в именительном падеже — с вспомогательным словом «числу»: «*равно числу миллион двести тридцать четыре тысячи пятьсот шестьдесят семь*». То же можно отметить и для длинных обыкновенных и десятичных дробей. Например, во Вводном курсе при переводе смешанного числа в неправильную дробь (с. 39, № 4) учащиеся выполняют следующее действие:

$$142\frac{7}{10} = \frac{1427}{10},$$

что можно прочитать так: «*[число] сто сорок две целых и семь десятых равно тысяче четырёмстам двадцати семи десятым*», но, конечно,

проще так: «[число] сто сорок две целых и семь десятых равно дроби тысяча четыреста двадцать семь десятых» или так: «сто сорок две целых и семь десятых равняются дроби тысяча четыреста двадцать семь десятых».

Целесообразно данные варианты чтения демонстрировать усилиями преподавателя математики, что способствует узнаваемости их смысла для студентов-иностранцев — на случай, когда их будут использовать преподаватели на основном факультете. Сами же студенты-иностранцы с удовольствием запись такого типа прочтут так: «сто сорок две целых и семь десятых — это тысяча четыреста двадцать семь десятых».

Конечно, и этот вариант чтения был предложен нами, преподающими им математику.

Рассмотрим чтение «длинной» десятичной дроби в Вводном курсе (см. с. 68): «число  $\pi$  ( $\pi$ ) = 3,141592...». Если использовать слово «равно», то без вспомогательного слова «числу» здесь не обойтись, поскольку склонять бесконечные дроби мы не умеем: «число пи равно числу три целых, четырнадцать пятнадцать девяносто два и так далее». Очевидно, что в данной ситуации студенты предпочтут самый простой вариант чтения: «[число]  $\pi$  — это [число] три целых, четырнадцать пятнадцать девяносто два и так далее».

Как говорил Д. С. Лихачев, учительство — это искусство. Проведенное исследование демонстрирует эту мысль на примере математики, показывая широкие возможности методики осуществления межпредметных связей математики и русского языка. Конечно, возлагая на себя ответственность за грамотное использование элементов методики преподавания русского языка как иностранного, преподаватель математики получает возможность корректировать уже существующие учебные материалы и разрабатывать новые. Иностранцы студенты, которые обучаются по предложенной методике, не будут иметь проблем в понимании лекций, читаемых на основных факультетах.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Харди Г. Г. Апология математика (Пер. с англ. Ю. А. Данилова). Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2000. 104 с.

<sup>2</sup> Лазарева Е. А., Зверев Н. И. Математика. Вводный курс. Арифметические операции: Пособие для начального этапа обучения математике иностранных учащихся. М.: Ред.-изд. совет МОЦ МГ, 2010. 95 с.

<sup>3</sup> Кузнецова Т. И. Функциональная модель выпускника подготовительного факультета для иностранных граждан // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2010. № 4. М.: ЦМО МГУ. С. 39–48.

<sup>4</sup> Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. 311 с.

<sup>5</sup> Там же. С. 125.

<sup>6</sup> Там же. С. 148.

<sup>7</sup> Там же. С. 135.

**Kuznetsova T. I.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

**RUSSIAN MATHEMATICAL LANGUAGE FOR FOREIGN STUDENTS. READING MATH RECORDS (BEGIN): AUXILIARY WORDS**

The article demonstrates the method of cultivating the culture of reading mathematical records. The demonstration is made on the materials of textbooks in mathematics for foreign students, developed at the Institute of Russian Language and Culture, Lomonosov Moscow State University, which brings the proposed development as close as possible to their practical implementation in the educational process. The results can be used in schools with Russian-speaking students, as well as in a mixed audience.

*Keywords:* Russian mathematical language; foreign students; reading math texts; auxiliary words; invisible words.

## СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК ВИДОВРЕМЕННЫХ ФОРМ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ: ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ МАТЕРИАЛА

В статье описываются особенности структурирования словаря-справочника русских глаголов с переводом на четыре языка: английский, испанский, французский и арабский. Словарь создан для иностранных военнослужащих, проходящих обучение в Омском автобронетанковом инженерном институте. В словаре представлено около 2000 глаголов. Все глаголы приводятся с указанием видовой пары, особенностями чередования и образования личных форм. В помощь учащимся приводится теоретический материал и практические задания по теме «Глагол».

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; лексикография; словарь-справочник; глагол.

В Омском автобронетанковом инженерном институте 2006 года проходят обучение представители стран Ближнего (Азербайджан, Армения, Таджикистан, Туркменистан, Казахстан, Киргизстан) и Дальнего зарубежья (страны Африки, Азии, Центральной Америки, Кубы, Ближнего Востока). Они изучают русский язык на подготовительном курсе (один учебный год), затем переходят на первый курс и в течение пяти лет обучаются по профильным дисциплинам. Русский язык как иностранный (РКИ) также входит в учебную программу института в объеме 720 часов. Курсанты изучают как общеупотребительную, так и профессиональную лексику.

При изучении РКИ глагол вызывает особые затруднения, поскольку понятие вида присутствует не во всех языках, либо выражается другими способами: описательными оборотами, контекстом, добавлением вспомогательного глагола и т. д. Поэтому возникла необходимость в создании словаря-справочника, в котором содержались бы видовые пары русских глаголов с переводом на четыре языка: английский, французский, испанский и арабский.

Обратимся к терминологии. Категория вида — это способность глагола характеризовать, каким образом развивается действие во времени (безотносительно к моменту речи). Так, одни глаголы представляют действие как ограниченное в своем развитии каким-то пределом. Это глаголы совершенного вида. Другие как процесс, не ограниченный никаким пределом. Это глаголы несовершенного вида. Так, в английском языке вид глагола качественно отличается от вида глагола в русском языке. Категория вида английского глагола была и остается предметом споров лингвистов. По содержанию грамматическая категория вида в английском языке выражает характер протекания действия во времени (длительность, незавершенность, завершенность) или динамику его



развития по отношению к моменту речи, в течение которого происходит обозначенное в высказывании событие. Обобщенный компонент смысла грамматической категории вида выражен в формах глагола основного разряда (Indefinite), перфектного разряда (Perfect), длительного разряда (Continuous) и перфектно-длительного разряда (Perfect Continuous) настоящего (Present), прошедшего (Past) и будущего (Future) времени (Tense) действительного (Active) и страдательного (Passive) залога (Voice)<sup>1</sup>.

В таблице 1 представлена видовременная система французского языка.

**Таблица 1.** Видовременная система глагола во французском языке.

Петр читал журнал. Pierre lisait une revue.	Петр читает журнал. Pierre lit une revue.	Петр будет читать журнал. Pierre va lire une revue.
Петр прочитал журнал. Pierre a lu une revue.		Петр прочитает журнал. Pierre lire une revue.

Отметим, что данной таблицей успешно пользуются преподаватели РКИ, работающие с франкофонами<sup>2</sup>.

В испанском языке в отличие от русского языка глаголы не имеют категории вида. Завершенность и незавершенность действия передается временными формами глагола, глагольными конструкциями и лексическими средствами.

Этой категории нет в арабском языке, что представляет сложности в понимании русских текстов арабскими студентами. Так, например, делал — فعل, сделал — وانتهى فعل. Второе слово добавляется ко всем глаголам в прошедшем времени, если необходимо показать завершенность или однократность действия, имеет значение «закончил».

При создании словаря мы руководствовались следующими принципами:

- удобство использования, поскольку видовая пара представлена в одной ячейке;
- повторение теории и отработка ее на практике, поскольку на старших курсах занятия по русскому языку бывают в среднем 1–2 раза в неделю.

Таким образом, цель разработанного нами словаря-справочника — развитие языковой компетенции иностранных военнослужащих (ИВС), снятие трудностей при выборе видовой пары и образовании личных форм глаголов.

В словаре-справочнике содержится около 2000 слов. При отборе языкового материала мы частично использовали пособие Л. И. Пироговой<sup>3</sup>.

Глаголы приводятся в алфавитном порядке. В ячейке указывается:

- видовая пара, чередование звуков (если глагол изменяется при образовании формы несовершенного/ совершенного вида или образовании личной формы);
- указание модели, по которой образуются личные формы глагола;
- перевод на четыре языка.

Приведем фрагмент словаря-справочника<sup>4</sup> (табл. 2).

Таблица 2. Фрагмент словаря-справочника

Русский	Английский	Французский	Испанский	Арабский
Бомбардировать (нсв) 1.4	bombard	bombarder	bombardear	يفجر (يدمر)
бомбить (нсв) б/бл разбомбить (св) 2.2	bomb	bombarder	bombear	يفجر
бороться (нсв) побороться (св) 1.2 (г)	wrestle	combattre	combatir	يقاتل
наступать (нсв) 1.2(а) наступить (св) п/пл 2.2	tread	venir-marcher sur	comenzar, sobrevenir	يهاجم
стрельнуть (св) 1.2 (д) стрелять (нсв) 1.2 (а)	shoot	tirer	tirar	يصوب

В словаре-справочнике приводятся модели образования личных форм глаголов (всего 15 моделей).

Словарь-справочник сопровождается грамматическим комментарием в виде кратких параграфов по грамматическим категориям глагола: вид, спряжение, залог, время, наклонение, переходность, лицо, род, число. Названия категорий переведены на английский язык.

Приведем фрагменты грамматического комментария.

ГЛАГО́Л (the verb) — это часть речи, которая выражает действие и отвечает на вопрос ЧТО ДЕЛАТЬ? / ЧТО СДЕЛАТЬ?

Пример: *создавать, производить, рисовать, спать, страдать, быть, существовать, иметь.*

1.1(а)

Л $\frac{a}{n}$	ЗНАТЬ
	Ю
	ЕШЬ
	ЕТ
	ЕМ
	ЕТЕ
	ЮТ
	И+ТЕ!

2.2

Л $\frac{a}{n}$	ЛЮБ
	ИТЬ
	Ю
	ИШЬ
	ИТ
	ИМ
	ИТЕ
	ЯТ
	И+ТЕ!

Рис. 1. Модель Е-спряжение (1.1(а))

Рис. 2. Модель И-спряжение (2.2)

Глагол имеет грамматические категории (grammatical category):

- вид (aspect) — совершенный вид (perfect aspect) СВ (*что сделать?*), несовершенный вид (imperfect aspect) НСВ (*что делать?*);
- спряжение (conjugation) — первое (1) и второе (2);
- время (tense) — прошедшее время (past), настоящее время (present), будущее время (future);
- наклонение (mood): изъявительное наклонение (indicative mood), повелительное наклонение (imperative mood), условное наклонение (conditional mood);
- лицо (person) — первое лицо (first person), второе лицо (second person), третье лицо (third person) (в формах настоящего и будущего времени);
- число (number) — единственное число (singular number), множественное число (plural number);
- род (gender) — мужской род (masculine), женский род (feminine), средний род (neuter) (в формах прошедшего времени);
- сочетаемость глагола с существительным в И.п. (1) и В.п. (4) без предлога (переходный глагол — transitive verb);
- возвратность глаголов (reflexive verb);
- активность (active voice) и пассивность (passive voice).

Основная синтаксическая функция глагола — сказуемое (predicate).

## ВИДЫ ГЛАГОЛА (the aspect)

Действие может быть «текущим» (*кричать, спать*) и моментальным (*крикнуть*). В «текущем» действии можно выделить начало, продолжение и конец. Это действие-процесс. В моментальном действии нельзя определить начало, продолжение и конец. Это действие законченное и неделимое целое.

Графически это можно представить так:

Действие-процесс      кричать = - - - - -  
Моментальное действие      крикнуть = □

Разница между этими действиями грамматически передаётся видами глагола: несовершенный вид (НСВ) perfect и совершенный вид (СВ) imperfect.

## Видовые пары

Глаголы в русском языке имеют пары, которые различаются видом: *ре-шать* — *ре-шить*, *чи-тать* — *про-читать* и т. д.

Различия видов выражаются: с помощью суффиксов; с помощью приставок (префиксов); другое слово.

## Вид глаголов движения

Особую группу составляют 14 пар глаголов НСВ, которые обозначают разные способы перемещения. Их называют глаголами движения:

Глаголы 1-й (первой) группы НСВ: *идти, ехать, плыть, вест*, *бежать, лететь, ползти, нести, везти* и др. Глаголы 2-й (первой) группы НСВ: *ходить, ездить, плавать, водить, бегать, летать, ползать, носить, возить* и др. Глаголы 1-й группы (*идти, ехать* и т. д.) передают однократное действие в определенном направлении. Глаголы 2-й группы (*ходить, ездить* и т. д.) передают «сумму» однократных действий или сумму действий в разных направлениях.

## Основные значения приставок с глаголами движения

Приставка	Пример	Значение
В- (ВО-)	Он <b>вошёл</b> в комнату.	Движение внутрь.
ВЫ-	Он <b>вышел</b> из комнаты. Директор <b>вышел</b> .	Движение изнутри. Отсутствие в течение непродолжительного времени.
ПРИ-	Я <b>приехал</b> в Омск. Самолёт <b>прилетает</b> вечером.	Прибытие, приближение.
У-	Он уже <b>уехал</b> .	Удаление, отсутствие в данном месте.
О- (ОБ-, ОБО-)	Мы <b>обошли</b> памятник. Мы <b>обошли</b> все магазины.	Движение вокруг объекта. Распространение действия на все предметы.
ПО-	Он встал и быстро <b>пошёл</b> . Завтра мы <b>поедем</b> на экскурсию. Он немного <b>походил</b> по комнате и снова сел.	Начало движения. Намерение совершить действие в будущем. Непродолжительное действие.

Некоторые разделы содержат проверочные задания.

### Выберите правильный ответ.

1	Мохаммеда сегодня нет на уроке. Он ... в поликлинику к врачу.	а) пошел б) вышел в) пришел
2	Преподавателя сейчас нет в аудитории. Он ... минутку.	а) пришёл б) вышел в) ушёл
3	После занятий я ... в магазин «Читай-город».	а) приеду б) поеду в) выйду
4	Летом я ... в Москву на 10 дней.	а) пойду б) поеду в) хожу
5	Скоро в Омск ... мой друг из Нигерии.	а) придёт б) пойдёт в) приедет

В перспективе — добавление перевода на лаосский язык, поскольку представители Юго-восточной Азии нуждаются в особой справочной литературе.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Рыклова О. С. К вопросу категории вида в английском языке // Вестник ОГУ. 2007. № 6. С. 5.

<sup>2</sup> *Бесценная В. В., Федяева Е. В.* Обучение франкофонов видовременной системе русского глагола с помощью сознательно-сопоставительного метода // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: материалы Ме-

ждународной научно-методической конференции (26 мая 2017 г.). Омск: ОАБИИ, 2017. С. 169–170.

<sup>3</sup> *Пирогова Л. И.* Русский глагол: грамматический словарь-справочник. М.: УЦ Перспектива, 2011. 415 с.

<sup>4</sup> Перевод словаря на ряд языков сделан курсантами Омского автобронетанкового инженерного института (бюро переводов).

**Lapshina O. G.**

*Omsk Tank-Automotive Engineering Institute, Russia*

**DICTIONARY-HANDBOOK OF MODERN FORMS OF RUSSIAN VERBS:  
PECULIARITIES OF MATERIAL STRUCTURING**

The article describes the peculiarities of structuring the dictionary-directory of Russian verbs with translation into four languages: English, Spanish, French and Arabic. A dictionary designed for foreign military personnel studying at the Omsk Tank-Automotive Engineering Institute. The dictionary contains about 2000 verbs. All verbs are given with indication of species pair, features of alternation and formation of personal forms; the theoretical material and practical tasks on the topic “Verb” may be helpful for the students.

*Keywords:* Russian as a foreign language; dictionary; lexicography; verb.

Миллер Людмила Владимировна,  
Политова Людмила Васильевна

*Петербургский государственный университет  
путей сообщения Императора Александра I, Россия*

Ludmilavmiller@mail.ru; Lpolitova@mail.ru

## **ЯЗЫКОВЫЕ РЕАЛИЗАЦИИ РАЗГОВОРНОСТИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РКИ (МОЖНО ЛИ ИМ НАУЧИТЬ И НУЖНО ЛИ ЭТО ДЕЛАТЬ?)**

В статье обосновывается положение о том, что обращение в процессе обучения к языковым реализациям разговорности, которые отражают ее особую, характерную специфику, гарантирующую приближение к живой речи, не только возможно, но и необходимо. Это касается прежде всего обучения русскому языку за пределами РФ, так как студент, не имеющий непосредственного общения с носителями изучаемого языка, лишен возможности услышать аутентичную русскую речь.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; умения устно-речевого общения; разговорная речь; языковые реализации разговорности.

Как известно, одной из главных задач любого этапа обучения русскому языку как иностранному является формирование умений устно-речевого общения.

Действительно, какова цель большинства наших студентов? Она очевидна: научиться общаться по-русски. Каждый преподаватель не меньше, чем сами студенты, хотел бы довести процесс формирования умений устной речи до такой степени, которая позволит говорить об адекватном уровне владения разговорной речью. Не всегда это, правда, удается, и причины могут быть объективными. Тем не менее, любой творчески настроенный преподаватель стремится к тому, чтобы его «подопечные» понимали носителей языка, чтобы речь иностранца была более или менее похожей на речь этих носителей. Ключевыми в данном контексте словами являются слова *понимали* и *похожей*.

С чем мы сталкиваемся «на выходе», если особенностям живой разговорной речи уделяется недостаточное внимание на уроках русского языка как иностранного (РКИ). С абсолютно не соответствующими живой речи трансформациями (Элементарный и Базовый уровни) или же чрезмерной тщательностью построения фраз говорящим, их нарочито правильным лексико-грамматическим оформлением, обнаруживающим зачастую черты «нерусскости», а значит, неестественности живой речи.

Авторы многочисленных пособий по русскому языку как иностранному не всегда, к сожалению, ставят перед собой задачу создать такой комплекс коммуникативных упражнений, который помогал бы реализовать на практике задачу формирования умений устно-речевого общения. А ведь это особенно важно, если учебники используются в неязыковой

среде. Где же тогда может «услышать» аутентичную русскую речь студент, не имеющий возможности непосредственно общаться с носителями изучаемого языка? Ответ напрашивается один: на занятиях с преподавателем (пусть и не носителем русского языка), опираясь на материал учебника, используемого на этих занятиях, поскольку очевидным является тот факт, что именно такой языковой материал способен компенсировать отсутствие языковой среды.

Чтобы до конца понять, чем мотивировано обращение в пособии к тому или иному явлению живой русской речи, что нужно включать в процесс обучения, а что необходимо оставить за скобками, следует остановиться на самом понятии разговорной речи (РР), обратившись к той ее специфике, без которой она утрачивает параметр естественности и живой колорит и охарактеризовав, прежде всего, те ее особенности, которые имеют особую значимость при обучении русскому языку как иностранному.

Итак, РР — это речь носителей языка в условиях **непринужденного** общения, основная форма ее реализации — **устная**. Основной жанр функционирования РР — диалог. Разговорная речь, как правило, **ситуативно обусловлена**.

В связи с этим представляются особенно важными три характеристики РР:

- устность,
- непринужденность,
- ситуативность.

Встает вопрос, на что они влияют с точки зрения языковой реализации. Ведь именно это (языковая реализация) для нас представляет интерес, поскольку только через знакомство с языковыми средствами и работой над ними мы можем сделать речь иностранных учащихся более живой, близкой к естественной речи носителей языка.

**Устная форма речи**, ее **непринужденность** дают огромное количество примет разговорности. Существуют их исследования, описания. Ученые пытаются даже их классифицировать, но не всегда, по понятным причинам, это получается.

Остановимся лишь на тех из них, которые соответствуют теме сообщения и поставленной задаче. А задача наша — внедрить в процесс обучения РКИ, а значит, в языковые и речевые задания такие языковые реализации разговорности, которые отражают ее особую, характерную специфику, гарантирующую приближение к живой речи.

Все уровни языка передают ее. Но не все уровни мы задействуем сразу. Кроме того, на каждом этапе обучения тот или иной языковой уровень проявляет доминирующий характер.

Если говорить о начальном этапе обучения, то, помимо фонетического уровня (оставим его за скобками нашего рассмотрения, несмотря



на то, что он играет свою, и очень значительную, роль в обеспечении естественного звучания порождаемых единиц), два уровня языка: лексический и синтаксический — позволяют наиболее ярко продемонстрировать естественность РР, реализацию названных выше главных ее параметров.

Коммуникативный подход в обучении русскому языку как иностранному диктует необходимость использования в той или иной теме определенного лексического и синтаксического набора языковых единиц. И он, как правило, вполне отражает предложенную в уроке тему. Студент может рассказать о своем дне, о походе в магазин, о посещении театра и т. п., используя изученный материал. Попадая же в естественную ситуацию или читая неадаптированный текст, отражающий эту ситуацию в том числе и с помощью единиц разговорной речи, он многого не понимает, теряется, что приводит к коммуникативной неудаче, влияющей зачастую на дальнейшую мотивацию к изучению русского языка.

Не вызывает сомнения тот факт, что презентация той или иной особенности живой речи зависит от уровня владения языком. Однако, как показывает практика, постепенное, **дозированное**, знакомство с явлениями живой разговорной речи реализует идею актуализации естественной речи, гарантирует дальнейшее ее понимание, а значит, обеспечивает пусть и частичную, но все-таки естественность общения, снимая определенные его трудности.

Рассмотрим в качестве конкретного примера один из уроков учебника «Жили-были. 12 уроков русского языка. Базовый уровень», языковой материал текстов и диалогов которого включает в себя некоторые явления живой разговорной речи\*. Тема занятия — «Дом. Квартира». Хотим отметить, что урок этот является третьим в учебнике, а значит, мы находимся в самом начале Базового уровня.

Уже в текст урока включены отдельные лексико-грамматические единицы, отвечающие задаче «приближения к живой речи». Текст написан в жанре письма, а значит, просто обязан включать те элементы, без которых невозможно обойтись, описывая ситуацию покупки новой квартиры, описания этой квартиры, эмоций, связанных с данным событием. Несмотря на отнесенность данного жанра к письменной речи, письмо, как хорошо известно, зачастую находится «на границе» письменности/устности и почти всегда включает отдельные элементы именно устной речи. Некоторые из них используются в данном тексте: *ты, конечно, помнишь, представляешь!, можешь поздравить меня, приятная новость, все говорят, это такое счастье!, фразеологизм «в тесноте да не в обиде».*

В заданиях урока (условно-коммуникативных и творческих), следующих цель развития речевых умений (в рамках данной учебной задачи), — авторы увеличивают удельный вес разговорных реализа-

ций, уделяя им особое внимание в представленных диалогах, которые призваны развить чувство языка у учащегося. Демонстрация наиболее частотных реализаций разговорной речи формирует у студентов способность ее восприятия и адекватного понимания. Наряду с такими распространенными в естественной речи реализациями, как *куда ты пропала; звоню тебе звоню; не спрашивай; ни за что на свете; некогда скучать*, включаются отдельные эмоционально-экспрессивные единицы: *красота, ужасно*.

Ни один диалог (спонтанный монолог) живой разговорной речи не может обойтись без так называемых «связок»: повторов, релятивов, переспросов и других элементов речевой цепи. Надо ли их использовать в текстах уроков? Ответ однозначный — надо, но с большой осторожностью, отбирая лишь те из них, без которых невозможно обойтись как с точки зрения смысловой адекватности, так и экспрессивной нагрузки. Ведь когда искусственность учебного текста «зашкаливает», интерес пропадает и у студентов, и у преподавателей. Узнаваемость же языкового явления, пусть пока редкое, но правильное его применение — залог успеха, который при таком подходе, безусловно, гарантирован.

В завершение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что обращение к единицам живой разговорной речи в практических курсах русского языка для иностранцев представляется не только оправданным, но и закономерным. Следует, однако, отметить, что не всегда стоит добиваться от иностранцев активного использования языковых средств, характерных для разговорной речи. Методическая задача в этом случае заключается в том, чтобы в целях более адекватного понимания собеседника учащийся понял, что, почему, в каких ситуациях и для выражения каких интенций говорят русские в той или иной ситуации.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

\* *Миллер Л. В., Политова Л. В. Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень. Учебник. СПб.: Златоуст, 2014. С. 40.*

**Miller L. V., Politova L. V.**

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Russia*

#### LANGUAGE IMPLEMENTATIONS OF COLLOQUIAL STYLE IN PRACTICAL COURSE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (IS IT POSSIBLE AND NECESSARY TO TEACH THEM?)

The article proves the point that appealing to language implementation of colloquial style in the educational process reflects its peculiarities that guarantee approaching to live speech. The authors believe it not only possible, but also necessary, since it concerns first of all learning Russian language outside Russia, as a student having no communication with native speakers has no possibility to hear authentic spoken Russian language.

*Keywords:* Russian as a foreign language; oral speech skills; colloquial language; language implementation of colloquial style.

## ПРАКТИЧЕСКАЯ СТИЛИСТИКА В СИСТЕМЕ АСПЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ РКИ (ДОВУЗОВСКИЙ ЭТАП)

В статье рассматриваются новые подходы к обучению стилистике как самостоятельному аспекту в практическом курсе русского языка, система тренировочных упражнений со стилистическим компонентом (на примере изучения частиц и междометий). Отмечается необходимость включения таких заданий в структуру учебных материалов на начальном этапе обучения неродному языку.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; стилистический компонент; частицы; междометия; типы заданий.

Изменения, произошедшие в политической жизни России, повлияли и на методику обучения русскому языку как иностранному (РКИ). Смена стилей общения актуализировала вопрос включения практической стилистики в учебный процесс и в структуру учебников на всех этапах обучения неродному языку.

В системе аспектного обучения стилистика выделяется как самостоятельный аспект, содержанием которого является обучение пониманию коннотаций (дополнительных, сопутствующих значений), которые отражаются в различных функциональных стилях, на примере одного денотата<sup>1</sup>.

Стилистический компонент в практике преподавания русского языка как иностранного, по мнению И. П. Лысаковой, — это фактор, не только формирующий коммуникативную и языковую компетенции учащихся, но и раскрепощающий их психику, потому что осознанный выбор уместного речевого варианта в определённой ситуации способствует снятию психологического барьера в общении<sup>2</sup>.

В практике преподавания РКИ наряду с грамматической и лексической правильностью речевой единицы появился ещё один вид правильности фразы — коммуникативная правильность, или как ещё говорят, уместность. Сюда входит правильность выбора функционально-стилистических средств, построение диалога или другого текста с учетом русской традиции, употребление модальных слов, модальной лексики и междометий, соблюдение правил речевого этикета<sup>3</sup>.

Задача преподавателя РКИ — уже на начальном этапе дать учащемуся набор синонимических вариантов языковых средств и научить его умением пользоваться ими в зависимости от сферы общения.

Для реализации поставленной задачи необходимо разрабатывать новые подходы к обучению практической стилистике, и одним из наиболее перспективных является использование системы тренировочных упраж-

нений со стилистическим компонентом в обучении русскому языку. В ряде работ представлены речевые варианты, относящиеся к разным стилям<sup>4</sup>.

Однако недостаточная разработанность учебного материала и форм его презентации, отсутствие пособий по стилистике препятствуют широкому использованию таких заданий в учебном процессе на начальном этапе обучения РКИ.

В нашем исследовании, направленном на повышение эффективности усвоения стилистических вариантов русского языка для эффективного общения с русскоязычными рассматриваются стилистические возможности частиц и междометий в формировании разговорного стиля речи. Следует отметить, что выбор частиц и междометий для включения в учебный процесс на этапе довузовского обучения определяется с точки зрения их коммуникативной значимости и учетом особенностей начального этапа.

С методической точки зрения для обеспечения коммуникативной направленности учебного языкового материала в процессе обучения на начальном этапе целесообразно использовать приём совмещения изучаемого лексико-грамматического материала и стилистического компонента, т. е. тренировочные упражнения вводятся параллельно с изучаемыми языковыми явлениями. Например, употребление частицы *же* в вопросительных упражнениях можно связать с изучением предложно-падежной системы (в вопросительных предложениях с вопросительным словом) и темой «Интонация ИК-2»; с грамматической темой «Повелительное наклонение» и темой «ИК-5» совместимо изучение частиц *пусть, пускай, -ка, ну, что за*. Информацию о стилистической синонимии словообразовательных суффиксов, привносящих в слово различные стилистические и семантические оттенки, можно соединить с коррекцией и развитием навыков произношения мягких согласных, шипящих и т. д. Например: *Катя–Катенька–Катюша; тонкий–тоненький– тонюсенький; рука–ручка–рученька–ручища*. Выполнению заданий предшествует теоретическая информация о частицах и междометиях.

Дадим краткую характеристику частиц и междометий. Частицы занимают одно из первых мест среди наиболее употребительных слов. Основная сфера распространения большинства частиц — устно-разговорная. Усилительная частица *же*, имеющая разговорный характер, усиливает выразительность вопросительного слова, а в восклицательных предложениях — подчеркивает выделяемое в предложении слово. Употребление модальных частиц *ну, да, давай, -ка*, с глаголами в повелительном наклонении в живой разговорной речи усиливает экспрессию глагола. Частица *-ка* в сочетании с глаголами, имеющая побудительное значение, выражает это значение смягченно, по сравнению с формой повелительного наклонения без частицы *-ка*. Сказуемые, выраженные глаголами в форме 3-его лица настоящего или будущего времени в сочетании с частицами *пусть, пускай* выражают побуждение, характерное

для разговорной речи. Частицы *ведь, ну и, что за* также усиливают выразительность речи и используются в восклицательных предложениях, придавая им разговорную окраску. Вопросительные частицы *разве, неужели* используются для придания предложению оттенка недоверия, удивления, сомнения.

Большинство междометий стилистически окрашено. Поэтому их использование в бытовом разговоре не только передаёт особенности живой речи, богатой эмоциями, но и вносит в контекст то или иное стилистическое звучание.

Как известно, междометия делятся на две основные группы: эмоциональные и императивные. Каждое междометие выражает определённое чувство, состояние. Междометие *ба!* удивления, узнавания, догадки. Междометие *ой!* может выражать испуг, страх, сожаление, *ау!, эй!* — призыв откликнуться. Структурным центром побудительных предложений разговорной речи могут быть междометия *айда! марш!, цыц!*. Одни и те же междометия в зависимости от выражаемых эмоций, входят в разные группы. Таковы междометия *а!, ах!, ай!, о!, ой!, фу!, эх!*. Некоторые междометия в одних значениях принадлежат группе эмоциональных, а в других — входят в группу императивных междометий. Например, междометие *ну!*<sup>5</sup>.

Система тренировочных упражнений со стилистическим компонентом содержит задания на наблюдение, копирование и трансформацию. Следует отметить, что использование таких тренировочных упражнений способствует не только развитию навыков разговорного стиля речи, способности общаться на русском языке с использованием различных языковых средств, но и оживляет учебный процесс, активизирует мыслительную деятельность учащихся. Приведём примеры таких заданий.

**Задание 1.** Прочитайте и сравните предложения. Скажите, какой вариант просьбы более уместен, если участник диалога а) дедушка; б) друг.

Нейтральный стиль

1. *Открой окно!*

*Открой, пожалуйста, окно!*

Разговорный стиль

*Открой же окно!*

*Да открой же окно!*

*Ну открой же окно!*

*Открой-ка окно!*

**Задание 2.** Прочитайте предложения. Образуйте синонимические варианты, используя частицы *ну, да, же, -ка*. Скажите, в каких ситуациях вы можете употребить их.

Модель: *Позвони ему!* — *Позвони же ему!*

— *Да позвони ему!*

— *Ну позвони ему!*

— *Позвони-ка ему!*

1. *Давай поговорим.*

2. *Расскажи нам о себе.*

3. *Напиши ей обо всём.*

**Задание 3.** Прочитайте и сравните предложения. Скажите, какое чувство выражают междометия *ах!* и *ой!* в данных предложениях.

1. *Какое красивое платье! — Ах, какое красивое платье!*

2. *Он опоздал на поезд. — Ах! Он опоздал на поезд!*

3. *Как больно! — Ой, как больно!*

4. *Что это? — Ой! Что это?*

5. *Какая красота! — Ой, какая красота!*

**Задание 4.** Прочитайте стихотворение Г. Сапгира. Скажите, какое чувство выражается междометиями *фи!*, *фу!*, *ну!*, *во!*. Образуйте синонимические варианты.

*Футбол*

*Сказала тётя:*

*— Фи, футбол!*

*Сказала мама:*

*— Фу, футбол!*

*Сестра сказала:*

*— Ну, футбол. ...*

*А я ответил:*

*— Во, футбол!*

В заключение следует отметить, что важность стилистического компонента в формировании коммуникативной компетенции иностранных учащихся и необходимость его включения в структуру учебника на всех этапах обучения русскому языку как иностранному делает актуальной проблему разработки новых моделей учебников по русскому языку для иностранцев, в которых практическая стилистика станет составной частью всех разделов учебника, и учебных пособий по практической стилистике.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лысакова И. П. Стилистика // Методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. И. П. Лысаковой. М.: Русский язык. Курсы. 2016. С. 227.

<sup>2</sup> Там же. С. 226.

<sup>3</sup> Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ. М.: Флинта. 2003. С. 24.

<sup>4</sup> Тананина А. В. Я тебя люблю! Выражение чувств и эмоций в русской речи. СПб.: Златоуст. 2007. 108 с.

<sup>5</sup> Современный русский язык. [В 2 ч.]. Ч. 1 / под редакцией Д. Э. Розенталя. 2-е изд., испр. М.: Высшая школа, 1979. С. 352.

Milovanova I. S.

*Peoples' Friendship University of Russia*

## PRACTICAL STYLISTICS IN THE SYSTEM OF ASPECT TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (PRE-UNIVERSITY LEVEL)

The article deals with the resource of particle and interjection in developing of Russian spoken language on the preparative faculty, and reveals the importance of stylistic component in the formation of communicative competence of the foreign students and necessity of this component's inclusion to the structure of modern textbook of Russian as a foreign language.

*Keywords:* Russian as a foreign language; stylistic component; spoken language; particle; interjection; types of exercises.

Михалькова Ольга Владимировна

Московский педагогический  
государственный университет, Россия

ov.mikhalkova@mpgu.su

## ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Обучение монологической речи в системе русского языка как иностранного (РКИ) предполагает выработку соответствующих навыков и умений на основе системы различных упражнений и их использования для продуцирования текстов.

*Ключевые слова:* монологическая речь; внутренняя речь; предтекстовые задания; высказывание; русский язык как иностранный.

При речевом общении прежде всего на научные темы используются различные варианты монологической речи: лекции, доклады, выступления на конференциях и др., то есть длительные односторонние высказывания, а также профессиональные беседы, деловые переговоры, участие в круглых столах (что рассматривается как монологическое высказывание при диалогическом общении). Для построения речевого сообщения необходимо уметь выбирать соответствующий коммуникативному намерению способ передачи информации: описание, повествование, рассуждение, доказательство, определять программу высказывания и реализовывать ее в адекватной языковой форме, объединять отдельные коммуникативно и формально завершенные фразы в цельный текст.

Процесс овладения речью на иностранном языке состоит из нескольких этапов: осмысления нового материала, запоминания, его оформления, «умения воспроизводить и трансформировать в речевой деятельности, умение синтезировать и порождать новые языковые единицы на базе и по аналогии с уже усвоенными»<sup>1</sup>. Эти механизмы выступают как неразрывное целое, они взаимообусловлены, т. е. «воспроизведение является доказательством наличия запоминания, показателем его качества и умения использовать приобретенный опыт»<sup>2</sup>. Сама по себе установка на запоминание не может обеспечить высокую продуктивность этого процесса без тех или иных способов преобразования материала. Основные психологические трудности состоят в определении типа и объема высказывания, правильном выборе моделей построения, сознательном выборе слов, выражений и связей между ними, в соблюдении логической последовательности суждений, в расположении и комбинировании языковых единиц. Следовательно, рассуждение и самовысказывание — активные речевые процессы, представляющие итог сложной психической деятельности, требующие специального обучения, а речемыслительные операции составляют содержание такого обучения. Анализ механизмов устной и письменной речи обнаруживает их взаимосвязь и взаимовлияние. Уст-



ную и письменную речь объединяют механизмы внутренней речи и последовательное использование письменных форм заданий при обучении устной речи<sup>3</sup>. Внутренняя речь является переходным, но обязательным звеном, где обнаруживается единство мыслей и слова (но не тождество), поэтому надо использовать такую методику обучения, при которой большое внимание уделяется внутренней речи учащихся. Внутренняя речь формируется в процессе слушания речи преподавателя с последующей ее записью, а также при пересказе, перефразировании, воспроизведении и интерпретации текстов, т. е. при выполнении тех видов работы, где требуется предварительная мысленная подготовка речевой формы ответа. Таким образом, сформированная методика работы включает целесообразное представление необходимых учебных единиц, градуированный текстовый материал, оптимальные для достижения поставленных целей типы и виды заданий, формирование навыков и умений, эффективные способы установления уровня овладения данным видом речевой деятельности. Так как коммуникация осуществляется минимум на уровне высказывания, то оно «становится во главу угла исследования языка и обучения, то есть высшей текстовой единицей обучения монологической речи. Оно должно обладать теми же характеристиками, что и реальное речевое сообщение»<sup>4</sup>.

При формировании умений монологической речи на иностранном языке необходимо взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности.

Аудирование находится в тесной связи с говорением, при этом устанавливается прочная связь между артикуляцией и слуховыми образами, поэтому аудирование следует предварять речевыми упражнениями, фонетическими зарядками, имитацией и даже пением. Для формирования навыков аудирования используется вероятностное прогнозирование: прослушав часть текста, учащиеся заканчивают его на разных этапах построения: от слога, восстанавливая слово, до текста. Это зависит от сформированности фонематического слуха, знания законов словообразования и сочетаемости слов, умения соотносить слово /многозначное слово с контекстом, знание типов синтаксических связей для прогнозирования предложения. Всё вышеуказанное зависит от сформированности лексических, грамматических и фонетических навыков, они должны быть достаточно автоматизированы. При аудировании на уровне текста важно умение удержать в памяти всю информацию, объединять разнородные факты в общий контекст. Понимание текста связано с переходом от внешнего развернутого оформления мысли к сокращенному, компенсированному общему смыслу высказывания. Для полноценного понимания показателем является способность аудитора передать смысл высказывания/текста в нескольких словах. Необходимо формировать перефразирование, навыки эквивалентных замен с целью сокращения, компрессии информации. Поскольку аудирование тесно связано с гово-

рением, важно отметить способы формирования речи в виде монолога, часто используемого в научном стиле речи, и диалога. Монолог — организованный вид речи, предполагающий продолжительное высказывание одного лица в аудитории. Он отличается от диалога трудностями логического порядка, включающего сложный развернутый синтаксис и экспрессивные средства, повторы, нарушения порядка слов, восклицательные предложения, вводные слова и т. д. Монолог также может использоваться в диалоге в качестве развернутых реплик. Предложенные упражнения должны быть в тесном взаимодействии аудирования и говорения: языковые — как подготовка к аудированию; речевые — обучают аудированию как речевой деятельности. Для контроля необходим выбор одного из ряда данных утверждений (да/нет); заполнение пропусков в графическом ключе (краткое изложение прослушанного); составление вопросов по содержанию; развернутый план; заголовки к частям текста (к пунктам плана); пересказ с опорой на подсказки. Показателем уровня понимания является оценка прослушанного преподавателем и группой, выделение основных мыслей, комментирование.

Говорение — вид речевой деятельности, направленный на установление контакта и взаимопонимания коммуникантов и предполагающий воздействие на собеседника с помощью доказательства, убеждения, эмоционального отношения к сообщению. Если при понимании речи главная роль отводится процессу узнавания языкового материала, то при говорении — процессу его воспроизведения. Порождение речевого высказывания как творческий процесс организуется по определенным правилам. Работа по содержанию текста предполагает речевые упражнения на выработку и умение формировать речевое сообщение, где используются упражнения для обучения подготовленной и неподготовленной речи: видеоизменение текста-образца, порождение самостоятельного высказывания с помощью ключевых слов, заголовка, плана с опорой на источник информации (картинка учебные кинофильмы, телепередачи, видеофрагменты), а неподготовленные речевые упражнения — с опорой на источник информации и жизненный речевой опыт. Например, *«Согласитесь со сказанным»*, *«Откажитесь от предложения»*, *«Возразите собеседнику»*. Чтение — это рецептивный вид речевой деятельности, цель которого формирование навыков и умений, позволяющих воспринимать вербальный текст в качестве источника информации. С точки зрения психологии, чтение как рецептивная форма речи состоит из 2-х взаимосвязанных процессов — техники чтения и понимания текста (проговаривание в форме внутренней речи). Под правильным чтением понимается умение в нормативном темпе связывать буквы в сочетания, слова, соблюдая нормы русского литературного произношения. Результатом обучения чтению считается чтение без словаря с опорой на потенциальный словарь учащегося.

Анализ различных учебников показал, что для научной сферы общения существенны все разновидности монологического высказывания: монолог сообщаемого типа, монолог — рассуждение, монолог — убеждение, а также описание и повествование. Понимание и усвоение названных типов речевых высказываний, содержание их структуры зависит от уровня языкового развития говорящего (объем словарного запаса, знание грамматических правил, значений слов, их сочетаемостных возможностей), от соответствия системе понятий и языку текста, от особенностей психического состояния говорящего. Эффективному овладению иностранным языком способствуют подготовительные упражнения: имитация без преобразования структур, с частичным изменением структур (механические подстановки); преобразование информации: видоизменение структур на основе логических операций, т. е. расширение, сокращение, перифраз, конструирование структур (по образцу/ без образца), комбинирование и группировка структур. Для запоминания и активизации языкового материала полезны упражнения на имитацию с частичным изменением структур — «механические подстановки». Например, замена одного из компонентов предложения, заданная образцом: *Фонема (лексема) — одна из основных единиц фонетики (лексики)*<sup>5</sup>. Подстановочными являются упражнения на заполнение пропусков, изменение порядка слов с сохранением их грамматической формы: *Деонтология — раздел (этики), рассматривающий проблемы (долга) и моральных требований*. В продвинутых группах возможно сочетание этих упражнений с упражнениями, которые предполагают разного рода преобразования одних конструкций в другие, например, упражнения на сокращение предложений — умение выделять главное. Это этап к составлению плана, краткому пересказу, конспектированию, который без затруднений выполняется обучающимися. Некоторые исследователи считают упражнения на расширение высказываний основой для построения монологического высказывания<sup>6</sup>. Это более сложный вид работы, так как учащиеся сами должны подобрать материал. Например, в упражнениях на расширение высказываний предлагаются следующие задания: «*Дополните сказанное*», «*Закончите высказывание указанием на признак предмета...*». Материал извлекается из текста или предлагается в виде комментариев. Более сложными являются упражнения на составление / конструирование высказываний: «*Из данных слов и словосочетаний составьте по образцу/ без образца текст/ рассказ*», например, «*Используя материал текста “Местоимения «ты» и «вы»”<sup>7</sup>, расскажите о местоимениях, употребив следующие слова и словосочетания*». Необходимы также упражнения на комбинирование и группировку синтаксических структур, например, составление сложных предложений из двух простых, объединение нескольких предложений в сверхфразовое единство (СФЕ) с использованием различных

средств межфразовой связи (личных и указательных местоимений, лексических семантических повторов, союзов, вводных слов...). Эти упражнения развивают механизм комбинирования текста, от которого зависят такие важные характеристики речи, как стиль, точность, плавность.

Для письменной речи являются необходимыми упражнения на трансформацию, конструирование, группировку. Здесь используются следующие виды заданий: собственно речевые (текстовые, творческие) упражнения, нацеленные непосредственно на понимание текста, осмысление его содержания и последующую передачу. Для этого необходимо формировать навыки анализа программы чужого высказывания, его сокращения, выделения главного; умения разворачивать чужую программу, строить собственное высказывание<sup>8</sup>. Учащимся можно предложить выделение в тексте опорных слов, темы, распадающейся на ряд подтем и микротем для составления плана, который должен быть сделан только после повторного прочтения, где вспомогательной работой является подбор заголовков к частям текста, запись плана. Необходимо составлять простой и сложный планы. В качестве заглавий могут быть предложения из текста повествовательные, вопросительные и назывные. Опорой при воспроизведении текста также являются ключевые слова — слова, необходимые для структурного оформления речевой модели воспроизведения текста различной степени свёрнутости, его краткий и полный пересказ. Пересказ текста по объему может быть полным и выборочным. Обычно выделяется реферирующий пересказ и пересказ, близкий к тексту сообщения. Реферирующий пересказ готовит к такому сложному виду работы, как реферирование, которое предполагает извлечение основного содержания и изложение его в сжатом, обобщенном виде. Пересказ, близкий к тексту сообщения на начальном этапе обучения, дает возможность сосредоточить внимание учащихся на форме выражения. Он менее творческий, но развивает грамматически правильную логическую речь, способствует обогащению, здесь разрешается использовать план и ключевые слова. Особенно полезным является одновременный устный рассказ студентов с записью на плёнку с использованием технических средств обучения, а также пересказ текста студентами друг за другом.

Собственно речевые упражнения связаны с воспроизведением информации, извлеченной из текста. Для этого необходимы два основных умения: умение извлекать смысловую информацию из текста и умение передавать эту информацию языковыми средствами. Процесс формирования умений устной речи происходит с опорой на память, разнообразные ассоциации, правила, поэтому полезны упражнения с опорой на уже изученную тему, формальные признаки (план, заголовки...), источники информации (картина, фильм, текст...). Для развития умений извлекать смысловую информацию из текста можно использовать упражнения типа «*Определите тему текста*». При формировании умений

передавать извлеченную информацию эффективны упражнения типа «Составьте высказывание». После пересказа необходимо обсуждение текста. Итогом может быть самостоятельное составление текста на аналогичную тему.

Таким образом, обучение иностранных студентов русской монологической речи предполагает формирование умений выражать коммуникативное намерение; выбирать слова, словосочетания, предложения, адекватные коммуникативной задаче; комбинировать их в определенной логической последовательности в соответствии с программой высказывания<sup>9</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Воронова Л. В. Современная письменная коммуникация: Лингвометодические основы обучения и контроля: автореф. ... канд. пед. наук. М., 2006. С. 9.

<sup>2</sup> Зинченко Т. П. Когнитивная и прикладная психология. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. С. 88.

<sup>3</sup> Метс Н. А., Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М.: Русский язык, 1981. 191 с.

<sup>4</sup> Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. М: Наука, 1975. 231 с.

<sup>5</sup> Михалькова О. В. Лингвистический анализ языка и речи: Уч. пос. М.: Моск. пед. гос. ун-т, Мос. гос. ун-т культуры и искусств, 2018. 455 с.

<sup>6</sup> Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 1977. 214 с.

<sup>7</sup> Глазунова О. И. Давайте говорить по-русски. Учебное пособие по русскому языку для иностранцев. 6-е изд. М.: Русский язык, 2004. С. 17–18.

<sup>8</sup> Колшанский Г. В. Указ. соч.

<sup>9</sup> Метс Н. А., Митрофанова О. Д., Одинцова Т. Б. Указ. соч.

**Mikhal'kova O. V.**

*Moscow State Pedagogical University, Russia*

#### **TEACHING MONOLOGUE SPEECH IN THE CASE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The author argues that teaching monologue speech in the RLF system involves the development of a number of skills based on a system of different exercises and their use for texts composition.

*Keywords:* monologue speech; inner speech; pre-text tasks; statement; Russian as a foreign language (RFL).

## **КУРСЫ РУССКОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ ПОЛЬШИ И ИХ РОЛЬ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ**

В статье представлена система обучения русскому языку студентов технических вузов Польши на примере Вроцлавского Технического Университета. Описаны проблемы, связанные с формированием у польских студентов языковой и межкультурной компетенций на русском языке, необходимых на многонациональном и поликультурном рынке труда Европы, а также способы решения этих проблем. Подчеркивается важная роль инновационных технологий, личностно-ориентированного подхода, самостоятельной работы студентов и внеаудиторной деятельности преподавателей в процессе языковой подготовки инженера.

*Ключевые слова:* языковая подготовка инженера; виртуальная среда обучения; личностно-ориентированный подход; развитие межкультурной компетенции; продвижение русского языка.

### **1. Общая характеристика обучения иностранным языкам в технических вузах**

За последние 10 лет число студентов в Польше значительно сократилось, соответственно уменьшилось и число студентов, изучающих иностранные языки, в том числе русский язык. Большинство студентов Вроцлавского Технического Университета после средней школы хорошо знают английский язык (на уровне B2 или C1) и немецкий язык (на уровне A2 или B1). Немногие раньше изучали русский язык, поэтому студенты, выбирая русский в качестве второго или третьего иностранного языка, начинают его изучение “с нуля”.

В университетском Центре иностранных языков (ЦИЯ) можно изучать английский, немецкий, французский, испанский, японский, русский и польский язык. В ЦИЯ работает 110 преподавателей, в том числе 3 преподавателя русского языка, для которых русский — родной или второй родной язык. Языковые курсы проводятся в рамках обязательных предметов для студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантов.

Русский язык преподается для инженеров как первый иностранный язык на уровне B2 и как второй/третий иностранный язык на уровне A1 и A2. Студенты магистратуры должны посещать курс первого иностранного языка на уровне B2 + (язык специальности) и выбранного второго иностранного языка (A1, A2 или B1). Для аспирантов русский язык — это электив.

В каждом семестре организуется от 17 до 25 групп русского языка. Обычно группы начального уровня переполнены (18–20 студентов), а группы продвинутого уровня, аспирантов и заочного отделения на-

считывают от 10 до 15 студентов. На начальном уровне обучаются в подавляющем большинстве польские студенты, а в группах продвинутого уровня 40–50% русскоговорящих студентов из стран так называемого «постсоветского пространства».

## **2. Программы обучения**

Программы обучения по всем иностранным языкам основаны на Общем европейском образовательном стандарте и соответствующем ему национальном стандарте, называемом «Польские рамки квалификации». Согласно этому стандарту, в ЦИЯ разработаны и систематически реализуются программы, содержащие описание языковой компетенции, которой должен обладать выпускник каждого уровня образования. На основании новых требований в вузовские программы уже на уровне А1 и А2, кроме языка общего владения, вводятся элементы профессионального языка — тематика, связанная с обучением и сферой профессионального общения будущего инженера, например, названия факультетов, инженерных специальностей и видов инженерной деятельности. В программах продвинутого уровня В2 и В2+ содержится общетехническая тематика (например, новые технологии, современные материалы), язык специальности (работа с профессионально ориентированными текстами, презентация изучаемой специальности). В программе обучения аспирантов — научно-технический язык (научные статьи, участие в конференциях, научная работа и исследования).

## **3. Средства обучения**

В процессе обучения русскому языку как иностранному используются учебный комплекс «Поехали» и учебник «От А до Я». В качестве дополнительных материалов — пособия «Грамматика без проблем», «Вот и мы», «Начинаем читать по-русски», «Слушаем живую русскую речь» и авторские разработки преподавателей-русистов. Для повышения привлекательности курсов РКИ применяются аудиовизуальные материалы — фильмы, музыкальные произведения, песни и игры. В группах продвинутого уровня студенты читают оригинальные тексты из журнала «Наука и жизнь», смотрят научно-популярные фильмы из цикла «Галилео». Силами преподавателей ЦИЯ создан образовательный портал «Виртуальная среда обучения». На этом портале находятся обучающие модули, интерактивные дидактические материалы, предназначенные для использования на занятиях и для самостоятельной работы студентов, например, тексты для аудирования и чтения с заданиями, грамматические и лексические упражнения, тесты для самоконтроля, фильмы, игры, ссылки на внешние библиотеки. С помощью «Виртуальной среды обучения» студенты могут самостоятельно изучать техническую лексику по своей специальности, повторять грамматику научного стиля, знако-



миться с правилами создания презентации или написания научной работы. На портале также находится постоянно пополняемая «методическая мастерская» для преподавателей, где представлены конспекты занятий и многочисленные дидактические материалы.

#### 4. Проблемы и их решение

Существенной проблемой является сокращение количества академических часов на изучение иностранных языков в вузах, в первую очередь, второго иностранного языка. Больше всего групп русского языка в магистратуре — это группы уровня А1, на достижение которого отводится 45 часов. За такое короткое время студент должен научиться читать, писать и говорить по-русски в соответствии с тематикой курса.

Студенты продвинутого уровня должны за 60 часов приобрести коммуникативные компетенции, необходимые в их будущей профессиональной деятельности. Решение этой проблемы невозможно с помощью традиционных методик обучения, поэтому требуется внедрение новых подходов и интенсификация процесса обучения. Преподаватели РКИ применяют инновационные технологии, используют интерактивные доски, платформу дистанционного обучения Moodle, ресурсы интернета, различные мобильные приложения (Quizlet, QR code, Fotobabble, LearningAApps). Используются также достижения современной психологии и нейродидактический подход для активизации познавательных способностей студентов.

При обучении профессионально ориентированному языку трудности связаны с общеуниверситетскими группами, в которых учатся представители разных факультетов, а также студенты с различным стартовым уровнем языковых знаний и умений: в группе А2 диапазон владения языком может варьироваться от А1 до В1. Кроме того, не все студенты технического вуза обладают лингвистическими способностями, их отношение к занятиям по иностранному языку бывает не всегда положительным. При решении проблем, связанных с различными потребностями, существенными отличиями в языковой подготовке и лингвистических способностях студентов одной группы, в ЦИЯ используется личностно-ориентированный подход к обучению. Преподавание на основе этого подхода предполагает индивидуализацию заданий на занятиях и подготовку домашних заданий различной степени трудности. Например, студенты продвинутого уровня с хорошей языковой подготовкой работают с научными статьями, связанными с их профессиональными интересами. Они сами ищут статьи в интернете, составляют словари технических терминов, пишут резюме и рефераты. При этом преподаватель особое внимание уделяет организации активной самостоятельной работы студентов, развитию навыков поиска необходимой информации в интернете и правильного, избирательного ее использования. Для менее продвинутых студентов тексты подбирает преподаватель, адаптирует их до уров-

ня студента и разрабатывает лексико-грамматические задания к тексту. Студенты, заинтересованные в более глубоком изучении русского языка и культуры, создают презентации на интересующие их страноведческие темы и представляют на занятиях на русском языке, а более слабые студенты — на польском языке. Важную роль при личностно-ориентированном подходе играет эффективное использование консультаций преподавателей (4 часа в неделю), на которых студенты могут обсудить с преподавателем итоги индивидуальной работы, задать дополнительные вопросы, получить новые задания, которые соответствуют языковому уровню, потребностям и интересам студентов.

Выпускник технического вуза должен обладать и межкультурной компетенцией, которая является очень важной на современном многонациональном и поликультурном рынке труда Европы. К сожалению, на занятиях времени хватает только на представление страноведческой информации из учебника, связанной с темой занятий. Центр иностранных языков Вроцлавского Технического Университета решает эту задачу с помощью открытой платформы межкультурного образования, содержащей большое количество информации культурологического характера. Преподаватели РКИ размещают на платформе интересные материалы об истории и культуре России (например, список рекомендуемых литературных произведений, фильмов и сериалов), о русских обычаях (Рождество, Масленица, русская баня), приглашения на встречи с интересными людьми — носителями русского языка, виртуальные экскурсии по городам и архитектурным памятникам России, объявления о выставках или гастролях русского балета. Развитие межкультурной компетенции осуществляется также благодаря участию студентов в регулярных внеаудиторных интеркультурных мероприятиях.

## 5. Мотивация

При выборе курса иностранного языка немаловажную роль играет мотивация студентов. Выбор русского языка польскими студентами имеет прагматический характер. Студенты выбирают русский язык в связи с увеличением возможностей его фактического применения. Одни планируют турпоездку в Россию, другие в рамках международных программ выезжают на учебу или стажировку в академические и научно-исследовательские центры России или других русскоговорящих стран. Мотивация магистрантов и аспирантов, как правило, обусловлена их научными интересами: во время работы над своими дипломными работами и диссертациями они используют научные источники на русском языке. В связи с этим учащиеся уже на элементарном уровне владения языком изъявляют желание изучать основы научного и технического языка. Кроме того, мотивация зависит от политических и экономических факторов. В последние 4 года в Польше наблюдаются значительные изменения

на рынке труда в связи с прибытием большого количества украинских рабочих и специалистов, говорящих на русском языке. Многие работающие студенты магистратуры очного и заочного отделения ощущают «языковой дискомфорт» в профессиональной сфере из-за незнания русского языка и в связи с этим осознают необходимость овладения русским языком хотя бы на элементарном уровне. В настоящее время польские работодатели ищут специалистов, владеющих 2–3 иностранными языками, лучше всего редкими или даже «экзотическими» языками. Студенты считают русский язык экзотическим, наряду с японским, из-за другой графики, вызывающей их познавательный интерес.

## **6. Способы продвижения русского языка**

Уже сам факт наличия курсов русского языка в ofercie ЦИЯ является действенной рекламой русского языка в польской академической среде. Однако необходима целенаправленная работа по продвижению русского языка, поэтому преподаватели принимают целый ряд мер по поддержке изучения русского языка и пропаганде русской культуры.

Каждый год для студентов с высокими языковыми способностями ЦИЯ проводит «Лингвистический турнир», в том числе и по русскому языку. Кроме хорошего владения русским языком, студенты должны обладать знаниями о современной России, ее культурном наследии и научных достижениях. На Facebook нашего центра часто появляются квизы и конкурсы, связанные с русским языком и Россией. Несколько раз в году преподаватели РКИ организуют мастер-классы и воркшопы, посвященные различным темам, связанным с Россией, например, «Известная и неизвестная Россия», «Советские мультфильмы», «Россия 2018. Города-организаторы мундиала». В этих мероприятиях участвуют не только студенты, но и учащиеся школ Вроцлава и воеводства в рамках ежегодного Фестиваля Науки Нижней Силезии. Во время студенческого праздника, называемого в Польше «Ювеналиями», ЦИЯ проводит многочисленные акции, в которых «русский голос» звучит очень громко, например, в конкурсе песни на иностранном языке, в конкурсе живых карикатур «Ломаем стереотипы» или фестивале авторских студенческих фильмов. В рамках внеаудиторной работы со студентами ЦИЯ уже третий год реализует тандемный проект «Поделись своей культурой, поделись своим языком». Польско-российская секция в этом проекте является самой многочисленной. Польские студенты помогают русскоязычным студентам овладеть польским языком и ближе познакомиться с польской культурой, при этом они развивают свои коммуникативные компетенции и узнают много интересного о России и других русскоговорящих странах. Как показывает наш опыт работы, лучшим способом продвижения и поддержки русского языка в вузах Польши является высокое качество преподавания и интенсивная внеаудиторная работа.

## 7. Выводы

В преподавании РКИ в технических вузах Польши существует целый ряд проблем, связанных с организацией курсов и формированием групп, слабым или нулевым уровнем владения русским языком выпускников средних школ, различной мотивацией студентов и высокими программными требованиями при небольшом количестве часов, предусмотренных учебными программами вузов для реализации образовательных задач. Решение этих проблем возможно благодаря применению инновационных методик, организации эффективной самостоятельной работы студентов, использованию личностно-ориентированного подхода к обучению, ведению активной внеаудиторной работы и применению различных способов продвижения русского языка в польской академической среде на основе диалога культур.

**Modrzycka I.**

*Wroclaw University of Science and Technology, Poland*

### **RUSSIAN LANGUAGE COURSES IN TECHNICAL UNIVERSITIES IN POLAND AND THEIR ROLE IN LANGUAGE TRAINING FOR ENGINEERS**

The article presents the system of teaching Russian to students of technical universities in Poland on the example of Wroclaw University of Science and Technology. The paper illustrates the challenges concerning the process of language acquisition and puts emphasis on the development of intercultural competencies required by the European labour market. The importance of innovative technologies, student-centred approach, independent students' work along with extracurricular activities as key factors in the process of engineer language training are also accentuated.

*Keywords:* engineer language training; virtual learning environment; student-centered approach; development of intercultural competence; promotion of the Russian language.

## СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ НАПИСАНИЯ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВЫХ ТЕКСТОВ НА ЭТАПЕ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Статья посвящена вопросам обучения слушателей предвузовской подготовки особенностям написания текстов официально-делового стиля. Особое внимание уделено работе с документами, актуальными для академической среды (заявление, объяснительная записка и др.). Кроме того, в работе предлагается система заданий, направленная на формирование навыка составления данных документов.

*Ключевые слова:* предвузовская подготовка; русский язык как иностранный; сфера общения; официально-деловая сфера.

Обучение иностранных слушателей по программе предвузовской подготовки связано с решением целого ряда задач:

- 1) адаптация учащихся к жизнедеятельности в неродной среде (физиологическая, климатическая, культурная, академическая, социально-бытовая);
- 2) формирование предметно-речевым коммуникативных умений, позволяющих в различных коммуникативных ситуациях в учебной сфере общения демонстрировать предметные знания и умения на русском языке;
- 3) корректировка различий в знаниях и умениях, обусловленных особенностями национальных систем образования<sup>1</sup>.

Следует отметить, что процесс адаптации к учебной и академической среде начинается с первых дней пребывания иностранного студента, поэтому содержательное наполнение языкового курса необходимо выстраивать с опорой на актуальные речевые ситуации и сферы общения учащихся. На начальном уровне к таким сферам относятся социально-бытовая, социально-культурная и учебная сферы<sup>2</sup>, на Первом сертификационном уровне к ним добавляется профессиональная сфера общения (учебно-профессиональная и научно-профессиональная)<sup>3</sup>. Безусловно, эти сферы максимально покрывают потребности иностранца, обучающегося на программе предвузовской подготовки. Однако успешная адаптация в академической среде, как представляется, связана с возможностью коммуникации и в официально-деловой сфере общения, несмотря на то, что данная сфера является предметом изучения только на втором сертификационном уровне.

Иностранный слушатель в первые месяцы своего пребывания достаточно часто сталкивается с необходимостью написать заявление в деканате, в иностранном отделе, в общежитии и др. структурах университета; написать объяснительную записку и пр. Зачастую все эти ситуации ре-

шаются с помощью тьюторского сопровождения иностранных учащихся. Однако в целях полноценной адаптации целесообразно постепенно включать в программу языкового обучения и ситуации общения, связанные с официально-деловой сферой, поскольку это будет способствовать воспитанию у иностранных студентов правового сознания и академической культуры.

Возможность обучения написанию деловых писем и заявлений на начальном этапе отмечена и в пособии «Пишем правильно. Пособие по письму и письменной речи (начальный этап обучения)»<sup>4</sup>. В содержание этого пособия включены соответствующие коммуникативно-речевые задания

С целью выработки наиболее оптимальных и экономных методов и приемов работы по написанию деловых документов рассмотрим типичные трудности, с которыми сталкиваются иностранцы при оформлении текстов таких документов.

Наибольшую сложность вызывает структура документа, то есть расположение в определенном порядке необходимых реквизитов документа. В соответствии с официальным определением документа в ГОСТ Р 7.0.8.—2013 «Делопроизводство и архивное дело — Термины и определения», документ — это «зафиксированная на носителе информация с реквизитами, позволяющими ее идентифицировать». Согласно этому определению наличие необходимых реквизитов и их правильное расположение — необходимое условие для юридического статуса любого документа.

Примером нарушения структуры документа может служить следующее заявление:

*Заявление*

*Уважаемой Елене Андреевне*

*По причине семейных обстоятельств мне нужно ехать в мае домой. Попрошу у Вас разрешить. Прошу прощения за эту неожиданную ситуацию.*

*С уважением*

*Ваш студент Тан Мэн*

*21.04.2018*

В данном тексте наблюдаются ошибки в порядке расположения реквизитов, есть признаки включения реквизитов делового письма в структуру заявления.

Трудности возникают и с оформлением отдельных элементов документа. Например, в заявлениях учащихся очень распространенной ошибкой является сокращенное написание фамилии, имени и отчества адресата или адресанта. Так, достаточно распространены следующие написания: *Елене Андреевне М., Михайловой Елене А., Михайловой, А.* или просто *Елене Андреевне, Елене А. М.*

Необходимо также обращать внимание иностранных учащихся и на оформление в соответствии с нормами русского делового письма даты. Так, некоторые написания дат могут создать коммуникативно зна-

чимую ошибку: *21.02.18* (сначала указан год, потом — месяц, в конце — день), *2018.02.06* (сначала — год, потом — день, в конце — месяц) и др.

Отдельную трудность представляет написание самого текста документа. Следует отметить, что деловые тексты имеют национальную специфику жанра. Для русских текстов характерными чертами являются максимальная краткость, лаконизм формулировок, нейтральный тон изложения. Так, текст заявления должен содержать, во-первых, просьбу (*прошу...*), во-вторых, указание на причину или обстоятельства, связанные с обращением (*по причине..., в связи с ...*). Анализ же текстов заявлений иностранных слушателей обнаруживает, кроме того, извинения (*Прошу прощения за эту неожиданную ситуацию*), обещания (*В дальнейшем данная ситуация больше не повторится*), подробные указания на обстоятельства, не свойственные стилю делового документа (*С радостью говорю, что моя сестра родила ребенка. По причине болезни, которая является заразной*).

Кроме того, иностранные учащиеся могут допускать ошибки, связанные с включением в текст документа стилистически сниженной лексики (*Я в курсе, что занятия закончатся в июне*) или, наоборот, высокой лексики (*Посему я прошу Вас*).

Анализ типичных ошибок, допущенных иностранными учащимися в реальных речевых ситуациях, позволяет выстроить последовательную и эффективную работу по обучению речевой деятельности в официально-деловой сфере.

Так, при обучении написанию текстов официально-делового стиля необходимо использовать задания, направленные на изучение структуры документа, правил оформления отдельных элементов, содержательное и языковое наполнение текста.

На первом этапе целесообразнее было бы познакомиться с образцами документов, обсудить их. Затем учащимся можно предложить задания по расположению реквизитов в правильной последовательности, поиску недостающих элементов. Все это поможет осознать структуру документа.

Ошибки, связанные с включением в текст документа лишних элементов, могут быть предупреждены с помощью упражнения, в котором учащимся надо найти элементы, не соответствующие определенному жанру документа.

Следующие упражнения помогут сформировать навык оформления отдельных реквизитов:

1. Оформите реквизит «адресат документа» по модели: *в форме дательного падежа должность адресата + фамилия, имя, отчество (в сокращенном виде): декан Иванова Наталья Петровна, директор курсов Федоров Андрей Викторович, начальник подготовительного отделения Смирнова Ольга Сергеевна.*
2. Оформите реквизит «дата документа» в сокращенном виде: *3 февраля 2019 года, 7 апреля 2020 года, 23 июня 2019 года.*



Отдельная работа должна быть посвящена работе по написанию текстов документа. Это могут быть задания типа: 1. Напишите о своей просьбе по модели: *прошу + глагол в форме инфинитива. ...* 2. Напишите о причине просьбы по модели: *по причине (чего?) ..., в связи (с чем?) ...* Используйте существительные: *болезнь, отъезд, приезд, потеря, экскурсия.*

После того как будут отработаны языковые и речевые навыки, учащиеся будут готовы к выполнению коммуникативных заданий, когда им предлагаются конкретная речевая ситуация и задача. Например, 1. *Вы потеряли студенческий билет. Напишите заявление на имя декана с просьбой выдать Вам новый документ.* 2. *Вы хотите уехать в другой город на экскурсию. Напишите заявление на имя начальника иностранного отдела, сообщите, куда Вы планируете ехать, на сколько дней, где вы остановитесь.*

Таким образом, обучения иностранных учащихся составлению официально-деловых документов уже на этапе предвузовской подготовки обусловлена необходимостью формирования их речевой культуры и скорейшей адаптации в условиях российского образовательного пространства.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Артемов А. Ю.* Место факультетов довузовской подготовки для иностранных граждан в системе подготовки специалистов для зарубежных стран российскими высшими учебными заведениями // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. Вып. 94. С. 63–66.

<sup>2</sup> Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М. М. Нахабина и др. 2-е изд., испр. и доп. М.; СПб.: Златоуст, 2001. С. 4.

<sup>3</sup> Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Н. П. Андрушина и др. М.; СПб: Златоуст, 2000. С. 7.

<sup>4</sup> *Беляева Г.В., Сивенко Л.С., Шипица Л. С.* Пишем правильно. Пособие по письму и письменной речи (начальный этап обучения). М.: Русский язык. Курсы, 2013. 328 с.

**Molchanova N. S.**

*Pskov State University, Russia*

#### **THE SYSTEM OF WORK ON THE FORMATION OF WRITING SKILLS OF OFFICIAL BUSINESS TEXTS AT THE STAGE OF PRE-UNIVERSITY PREPARATION**

The article is devoted to the issues of teaching students of pre-university preparation to the peculiarities of writing texts of official and business style. Particular attention is paid to working with documents relevant to the educational sphere (statement, explanatory note, etc.). In addition, the paper proposes a system of tasks aimed at developing the skills of compiling these documents.

*Keywords:* pre-university preparation; Russian as a foreign language; speech sphere of an inophone; formal sphere of business.

## ЗАГАДКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье рассматриваются методические аспекты изучения фольклорного текста в иностранной аудитории. В частности, речь идет о приемах и методах анализа жанра загадки на занятиях по РКИ. Описываются функции загадок, принципы их отбора и типы заданий на уроках РКИ. Доказывается, что загадки обладают значительным лингвометодическим потенциалом.

*Ключевые слова:* обучение; лингвометодический потенциал; русский как иностранный; РКИ; загадка.

Изучение иностранного языка (в том числе РКИ) невозможно без восприятия культурологического компонента как основы овладения другой языковой картиной мира. По замечанию М. Е. Петуховой, И. А. Симулиной, «в последнее время в лингводидактике всё больше внимания уделяется культурологическим аспектам обучения иностранным языкам, необходимости одновременно с изучением языка знакомить студентов с культурным фоном данного языка. Только знакомства с грамматическим строем языка, с его лексическим составом и владения речевыми навыками недостаточно»<sup>1</sup>. В настоящее время общепризнана необходимость одновременного изучения языка и знакомства учащихся с культурой его носителей.

Неотъемлемой частью любой национальной культуры является ее фольклор. Знакомство с текстами устного народного творчества обогащает процесс постижения изучаемого языка, помогает заполнить лакуны культурно-языкового характера. О. В. Хабарова отмечает, что «квинтэссенцией ментального смысла являются фольклорные тексты (легенды, сказания, мифы, сказки, загадки, анекдоты и др.), использование которых на занятиях не только делает их интересными, привнося развлекательный элемент в процесс обучения, но и становится одним из наиболее важных средств постижения специфики национального характера»<sup>2</sup>.

Одним из фольклорных жанров, которые можно использовать на занятиях по РКИ, является загадка. «Загадки — яркий образец фольклора с игровыми художественными функциями. <...> в загадках отражены представления и понятия обо всем том, что окружает человека в быту»<sup>3</sup>. Этот жанр обладает значительным лингвометодическим потенциалом в преподавании и изучении русского языка как иностранного.

При выборе загадок в качестве дидактического материала, во-первых, важно учитывать их лексико-грамматические характеристики: они должны соответствовать уровню владения языком. Например, загадка

*Чего нет в России, есть в Москве, нет в Петербурге, есть в Неве?* (буква В) понятна уже на начальном этапе изучения русского языка. Во-вторых, необходимо учитывать лингвокультурологические и лингвострановедческие компетенции учащихся. Загадки, в основе которых находятся явления культуры, с которыми учащиеся не знакомы, не будут поняты ими, что приводит к замешательству и утрате интереса.

Тексты загадок содержат много активной лексики, т. к. основное их содержание — повседневная бытовая жизнь в конкретных формах ее проявления, мелких деталях. Загадки, содержащие слова разных лексико-тематических групп (времена года, жилище, еда, природа, предметы быта, профессии и др.), становятся источником пополнения словарного запаса учащихся. Например, для темы «Времена года» можно использовать следующие загадки: *Снег на полях, лёд на реках, вьюга гуляет... Когда это бывает?* (зима). *Зазвенели ручьи, прилетели грачи. В улей пчела первый мёд принесла. Кто скажет, кто знает, когда это бывает?* (весна). *Солнце печёт, липа цветёт, рожь поспевает. Когда это бывает?* (лето). *Пришла без красок и без кисти, и перекрасила все листья* (осень).

По замечанию исследователей, в работе с загадками преобладают задания лексического, страноведческого, лингвокультурологического характера<sup>4</sup>. Часто загадка может иллюстрировать явления русской традиционной культуры, например, праздники народного календаря: *Этот праздник — обеденьё! Напечём блины с утра. К ним — сметана и варенье, и, конечно же, икра!* (Масленица). *Этот праздник знаешь ты, на него печём блины. Зиму прочь им прогоняем, весну красную встречаем* (Масленица). *Праздник русский и раздольный, вкусный, сытый и довольный, со сметаной, маслицем — что за праздник?* (Масленица). *Знают все, на Пасху мы светить ходим куличи. А еще красим его, символ Пасхи ведь...* (яйцо). Подобные загадки могут быть отгаданы только теми учащимися, которые знакомы с названными реалиями. Для тех, кто сталкивается с ними впервые, требуется обширный страноведческий и лингвокультурологический комментарий преподавателя. В этой ситуации загадки служат источником знаний о русской традиционной и современной культуре.

Загадки, объектом которых являются реалии крестьянского уклада жизни, содержат лексику, вышедшую из активного повседневного употребления, поэтому она также нуждается в семантизации и комментарии. К такой лексике относятся названия предметов одежды: *Стоит Алёна: платок зелёный, тонкий стан, белый сарафан* (берёза). *Четыре брата, одним кушаком подпоясаны, под одной шляпой стоят* (стол); лексика, связанная с земледелием: *Баба Яга, железная нога, весь свет кормит, а сама голодна* (плуг); названия предметов обихода: *К полу прибито белое корыто* (ванна); названия крестьянского дома и его частей:

*В избе — изба, на избе — труба. Зашумело в избе, загудело в трубе (русская печь).*

Загадки находят широкое применение в качестве способа предъявления и иллюстрации культурных реалий, а также организации лексической работы. Однако их использование не ограничивается названными сферами. Тексты загадок в качестве учебного материала можно использовать в упражнениях на всех уровнях языковой системы.

Краткая форма, наличие рифмы, аллитерация позволяют использовать загадку в качестве упражнения для тренировки произношения «трудных» звуков. *Рак, рыбалка, рыболов, рыба, речка... сколько слов! Вы скажите как пример хоть словечко с буквой... (Р); Маленький шарик под лавкою шарит (мышь).* Тексты некоторых загадок позволяют учащимся сравнить пары, противопоставленные по твёрдости-мягкости и звонкости-глухости, например, пары [д] — [т], [д'] — [т']. *Сидит дед, во сто шуб одет. Тот кто его раздевает, слезы проливает (лук); Еду, еду — нету следу (лодка). Два брата через дорогу живут, друг друга не видят (глаза); Под одной крышей четыре брата (стол).* Наличие рифмы может «подсказать» учащимся правильное произношение группы согласных: *Солёная водица из огня родится (слеза); Два братца в воду глядятся, никогда не сойдутся (два берега одной реки); Два братца пошли по воду купаться (ведра).* Загадки можно использовать для демонстрации различных фонетических явлений.

**Задание. Найдите случаи оглушения согласных. Отгадайте загадку.** *Двенадцать братьев мчат вперёд. Всегда вперёд, из года в год. Но им друг друга не догнать. Скажи, как этих братьев звать? (январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь).*

Загадки также удобны для предъявления различных грамматических тем, например, повторения частей речи и закономерностей их функционирования в предложении. Центром загадки является имя существительное, т. к. отгадка в большинстве случаев — слово, называющее предмет или явление. *Давно живу я в мире этом, даю названия предметам (имя существительное).* Однако загадки можно использовать в ходе урока и для демонстрации других тем, например, деепричастий совершенного и несовершенного вида, деепричастного оборота: *Кто ходит ночь и ходит день, не зная, что такое лень? (часы); Сидит на ложке, свесив ножки (лапша); Маленькая собачка, свернувшись, лежит. Не лает, не кусает, а в дом не пускает (замок); кратких прилагательных в роли сказуемого: *Стоит изба из кирпича, то холодна, то горяча (печь); Наша толстая Федора наедается нескоро, А зато когда сыта, от Федоры — теплота (печь); Бел, как вата, мягок, как шерсть (снег); Сладка, а не сахар, желта, а не масло, с хвостом, а не мышь (репка); числительного и его разрядов: *Двое смотрят, двое слушают, а один го-***

*ворит* (глаза, уши, язык); *Один — седой, другой — молодой, третий — скачет, а четвёртый — плачет* (времена года); *Какое дерево имеет двенадцать сучьев, на каждом суку по четыре ветки, а на каждой ветке по семь листьев?* (год); *Утром — на четырёх. Днём — на двух. Вечером — на трёх* (человек).

Одной из самых трудных для усвоения иностранцами тем являются глаголы движения. *Бел, да не сахар. Ног нет, а идёт* (снег); *Без ног и без крыльев оно, быстро летит, не догонишь его* (время); *Идут, идут, а с места не сойдут* (часы); *Подушечка с иголками в уголке лежит, никуда пока не бежит* (ёж); *Течёт, течёт — не вытечет, бежит, бежит — не выбежит* (река); *Входишь в одну дверь, а выходишь из трёх, думаешь, что вышел, а на самом деле зашёл* (рубашка). Для отгадывания этих загадок учащимся необходимо иметь представление о прямом и переносном значении глаголов движения.

На занятиях по синтаксису тексты загадок можно использовать для изучения однородных членов предложения<sup>5</sup>, например, однородное сказуемое, однородное обстоятельство времени: *Зимой греет, весной тлеет, летом умирает, осенью летает* (снег); однородное определение: *Без рук, без ног, а ворота отворяет* (ветер); однородное обстоятельство места: *По нему идут, он и там и тут, он в твоей квартире, в школе, в бане, в тире. И запомнить так легко: он всегда под потолком!* (пол).

При изучении условного наклонения можно предложить следующие загадки: *Если б встала, до неба бы достала* (дорога). *Если б не было его, не сказал бы ничего* (язык).

Таким образом, загадки охватывают широкий круг лексических и грамматических тем. Помимо демонстрации языковых явлений, загадки помогут организовать ход урока. Преподаватель может использовать загадку для необычной презентации темы, предоставив учащимся возможность самим догадаться и назвать ее. *Если ёлочки в домах, в ярких бусах и огнях, если водим хоровод, что встречаем?* (Новый год) *Если лес укрыт снегами, если пахнет пирогами, если ёлка в дом идёт, что за праздник?...* (Новый год).

Этот же способ подходит и для предъявления грамматической темы. В этом случае ответом на загадку является изучаемое грамматическое явление. *Ключ большой, а меньше — ключик. Ярче луч, чем тонкий лучик. Торт вкуснее, чем конфета. Осень холодней, чем лето. Снег белее молока. Выше дома облака. Зеленой травы зелёнка. Кошка чище поросянка. Согласись, словечки эти сравнивают всё на свете! Этим прилагательным очень мы признательны* (прилагательные в сравнительной степени).

Преподаватели могут использовать фольклорный жанр загадки, чтобы разнообразить формы работы, сделать урок насыщеннее, эмоциональнее, внести элемент соревновательности. Затруднения, возникаю-

щие при восприятии загадок учащимися, позволяют преподавателю обнаружить пробелы в фоновых знаниях студентов, определить недостаточную сформированность тех или иных языковых компетенций. Одна из важных функций загадки — поддержание интереса к изучаемому языку, чему способствуют юмористический характер загадки, неожиданные и остроумные метафоры, лежащие в ее основе. Кроме того, загадки позволяют учащимся переключить внимание, отдохнуть, иначе взглянуть на привычные вещи — с точки зрения носителя другой культуры.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Петухова М. Е., Симулина И. А.* Фольклорные прецедентные тексты в практике обучения русскому языку как иностранному // Человек. Культура. Образование. 2012. № 5. С. 175–184.

<sup>2</sup> *Хабарова О. В.* Роль и место социокультурного компонента в практике преподавания русского языка как иностранного // Слово. ру: Балтийский акцент. 2013. № 3. С. 33–37.

<sup>3</sup> *Аникин В. П.* Русское устное народное творчество: учеб. М.: Высш. шк., 2001. 726 с.

<sup>4</sup> *Петухова М. Е., Симулина И. А.* Указ. соч. С. 175.

<sup>5</sup> *Фёдорова Н. И.* Однородные члены предложения в системе русских народных загадок как способ репрезентации категории градуирования (на примере загадок, посвященных описанию небесной сферы) // Язык, сознание, коммуникация. М.: Изд-во МГУ, 2013. С. 515–520.

**Mu Yuxi, Ugryumova M. M.**

*Tomsk State University, Russia*

#### RIDDLE IN THE CLASS OF RUSSIAN FOR FOREIGNERS

The article focuses on the teaching methodology of folklore in foreign classes, and particularly, the receptions and methods for analyzing the genre of the riddle in Russian as a foreign language classes. It also studies the functions of the riddle by analyzing principles and types in the class to prove the riddle's potential for foreign Russian teaching.

*Keywords:* teaching; linguistic teaching potential; Russian as a foreign language (RFL); riddle.

## TPRS В ВУЗЕ США: БЫТЬ ИЛИ НЕ БЫТЬ?

Статья продолжает серию исследований, проведённых в области *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)*. Авторы предполагают, что TPRS может быть применён как один из методов обучения русскому языку как иностранному вне языковой среды в вузе, но не как единственный или основной. Анализируются результаты анкетирования группы американских студентов. Затронуты концептуальные вопросы функции TPRS, обозначены возможные векторы исследований.

*Ключевые слова:* обучение языку посредством со-творчества и чтения; русский языка как иностранный; РКИ; обучение русскому языку в США; методика обучения; коммуникативные методы обучения иностранному языку.

Принято считать, что *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling (TPRS)* как метод преподавания иностранных языков существует в США с 80-х годов XX в. Метод TPRS — «Обучение языку посредством со-творчества и чтения» (ОПРиЧ)<sup>1</sup> — признан в США одним из наиболее продуктивных в обучении иностранному языку<sup>2</sup>. Этот метод, разработанный преподавателем испанского языка как иностранного Блейном Реем (Blaine Ray), был описан в англоязычной литературе, а также во многом обоснован практикой и теоретическими работами Джеймса Ашера (James Asher) and Стефена Крашена (Stephen Krashen)<sup>3</sup>. Чаще всего этот метод используется при обучении испанскому, французскому и немецкому языкам в силу их значительного распространения в американских школах и университетах США. Русский язык как иностранный преподаётся в существенно меньшем объёме, и, естественно, разработки, основанные на ОПРиЧ, в меньшей степени представлены как в научных исследованиях, так и в учебных материалах и методических пособиях по РКИ. Лишь недавно было предложено описание термина ОПРиЧ с его элементами и производными в русском языке<sup>4</sup>. Отсутствие же дефиниции этого понятия на русском языке делает его употребление в русскоязычном дискурсе бессистемным и неупорядоченным, что порой приводит к явным досадным ошибкам<sup>5</sup>.

Объективный анализ и уточнение терминологической базы TPRS в русском языке особенно интересны специалистам, хорошо ориентирующимся в общих вопросах методики преподавания иностранных языков и имеющим довольно глубокое представление об ОПРиЧ как о частном методе — истории его становления, исчерпывающим образом описанной на английском языке, современных исследованиях в данной области, — и особенно тем, кто имеет личный опыт применения данного метода в практике преподавания РКИ или проявляет интерес к этому.



Необходимо понимать, что *storytelling* в TPRS — не просто рассказывание или пересказ. Это особый методический приём со своим набором обязательных к исполнению элементов, в том числе приёмы активизации обучающегося. Это целостная система с особым алгоритмом применения, имеющая трёхчастную структуру, где первый этап — определение значений вводимых лексем и фраз, а третий — чтение совместно созданного текста и дальнейшая работа по развитию речи. Вторым этапом является собственно то, что называют «*storytelling* в ОПРиЧ»: со-творчество преподавателя и студента, которое выражается в совместном со-творении текста, когда учащийся активно дополняет создаваемый на занятии рассказ, внося детали в канву повествования, вплетая повороты сюжета, описательные характеристики и реалии, часто личного характера<sup>6</sup>.

Эта активность индивида, который обычно считается слушателем, рецептивным участником процесса *storytelling* (например, в бизнесе, рекламе, журналистике, туризме и т. д.), значительно отличает «*storytelling*» в ОПРиЧ от всех остальных областей его применения. Весь процесс со-творения в ОПРиЧ представляет собой постоянный обмен информацией: очень живой, эмоциональный положительный диалог преподавателя и учащегося. Этот процесс захватывает участников, организует и удерживает внимание обучающегося, превращая занятие в то, что может показаться неискущённому зрителю развлечением, а никак не изучением языка<sup>7</sup>.

### ОПРиЧ и учебник в курсе РКИ

Именно элемент творчества является причиной того, что многие практики ОПРиЧ работают без готовых учебных материалов, и это вызывает неоднозначное отношение к методу не только у самих практиков, но и у теоретиков прикладной лингвистики в международном сообществе. Преподавание без учебника провоцирует ряд вопросов чисто административного характера: от оценки знаний обучающегося до определения степени успеха и уровня профессионального мастерства деятельности педагога и т. п. Преподаватель, решившийся на применение ОПРиЧ, должен быть готов к постоянной работе над учебными материалами, для чего, безусловно, необходимы значительные временные ресурсы. История, созданная на занятии, должна принять форму текста для чтения, но для этого требуется набор, форматирование и распечатывание текстов. Кроме того, текст нужен не один: в процессе работы создаётся дополнительный материал для чтения, включающий расширенный и усложнённый вариант первой со-истории. Этот этап называется *Embedded Reading* — «усложнённое многоуровневое чтение». Подготавливая дополнительный материал для чтения, мы усложняем текст — существительные получают определяющие их прилагательные, сказуемые распространяются обстоятельствами, появляются новые детали.

## Опыт ОПРиЧ в курсе РКИ в вузе США

Часть исследований ОПРиЧ в ретроспективе последних двух десятилетий ориентирована на изучение влияния этого метода на мотивацию учащегося к изучению иностранного языка и уровень активности студентов. Для американских вузов и школ эта область исследований представляет особый интерес, так как в Соединённых Штатах русский язык традиционно считается «трудным» и требующим много усилий для изучения. Неслучайно Институт обороны по изучению иностранных языков (Defense Language Institute — DLI), относит русский к третьей шкале трудности. Для сравнения, в четвёртую, наиболее трудную для англоговорящих обучающихся категорию, входят арабский, китайский, японский, корейский и пушту. Немаловажной причиной нашего интереса к изучению настроений и потребностей американских студентов также является факультативность иностранного языка как дисциплины (за небольшим исключением, иностранный язык не является базовой дисциплиной в большинстве учебных заведений США)<sup>8</sup>, а для наполнения групп очень важна репутация предмета.

Мы работали с ОПРиЧ на занятиях РКИ в американском вузе. Группа студентов занималась русским языком во втором семестре (13 недель по 5 астрономических часов в неделю). Студенты I, II III курсов обучались по разным специальностям (лингвистика, биология, математика, национальная безопасность, программирование, экономика). В течение семестра применялся ОПРиЧ как один из методов обучения. ОПРиЧ особенно привлекателен для нас своим потенциалом активизации обучающихся и упрочения их интереса к изучению русского языка. В процессе со-творчества преподавателем и студентами было создано шесть историй, к каждой был разработан комплекс упражнений.

В конце семестра было проведено тщательное анкетирование учащихся. В ответах на предлагаемые вопросы студенты должны были не только выразить своё отношение к ОПРиЧ как методу изучения иностранного языка, но и поделиться впечатлениями о том, каким оказался их опыт изучения русского языка.

### ОПРиЧ глазами студентов

Специально разработанная для этого курса анкета включала вопросы об ОПРиЧ как одном из методических приёмов, использованных на занятиях русского языка. Полученные результаты таковы. Более 90% респондентов отметили большую увлечённость предметом как прямой результат их опыта с ОПРиЧ и уточнили, что их вполне устраивал темп и интенсивность общения, а также скорость усвоения материала. Метод был охарактеризован как «очень полезный» для узнавания и лучшего понимания грамматических структур русского языка. Все без исключения участники анкетирования указали, что именно

ОПРiЧ помог им лучше понимать звучащие тексты на русском языке, а 80% испытуемых считают, что ОПРiЧ способствовал развитию умений в устной речи.

Мы попросили студентов указать, какой процент из того, что происходило в аудитории, был им точно понятен, и отметить один из четырёх диапазонов: 0–25%, 25–50%, 50–75% и 75–100%. 80% участников заявили, что понимали 75–100%, отметив, что задания, предлагаемые после основных текстов, помогали цикличному использованию изучаемого языкового материала и обеспечивали развитие речевых умений. Все респонденты рекомендовали бы ОПРiЧ к использованию в последующих курсах. По мнению 50% участников анкетирования, ОПРiЧ использовался в разумных количествах, другая половина хотела бы заниматься по методу ОПРiЧ больше того времени, которое ему было отведено в нашем курсе.

Отдельно хотелось бы остановиться на блоке «Комментарии». Так, более 50% студентов назвали наиболее интересной и заслуживающей их внимания историю, которая основана на реальных событиях исторического прошлого России (в этом, конечно, мы отступили от ОПРiЧ в его классическом варианте, так как экстравагантные преувеличения и удивительнейшие повороты событий — фундаментальные основополагающие составляющие ОПРiЧ — неизбежно привели бы к искажению исторических фактов). Студенты проявили глубокую заинтересованность именно в исторических событиях, освещённых в одной из со-дискуссий, и выразили пожелание как можно больше работать с подобными сюжетами. Для справки: эта история связана с событиями Великой отечественной войны 1941–1945 гг. и посвящена «ночным ведьмам» — 46-му гвардейскому ночному бомбардировочному авиационному Таманскому Краснознамённому и ордена Суворова полку, и в частности, его командиру, капитану Евдокии Давыдовне Бочаровой-Бершанской.

### Обобщения и практические рекомендации

Опыт убедил нас в следующем: для того чтобы ОПРiЧ «работал» в полную силу, необходимыми условиями являются:

- 1) профессиональная подготовка преподавателя-русиста (в США метод TPRS довольно широко обсуждается на конференциях и в научно-исследовательских публикациях, однако в значительно меньшем объёме он представлен в преподавания РКИ, и специалисты кафедры иностранных языков университета Аляски активно публикуют материалы и популяризируют TPRS как метод обучения РКИ на конференциях и практических семинарах в США),
- 2) системное планирование,
- 3) цикличность подачи материала,
- 4) использование ОПРiЧ как части курса в условиях вуза,
- 5) постоянные опросы настроения,
- 6) учёт мнения обучающихся.

Целесообразно привлекать аутентичный материал и использовать инфографику и другие формы, вызывающие у студентов живой отклик и интерес.

Углубляясь же в историю вопроса ОПРиЧ, приходится констатировать, что информационное пространство современного русскоязычного дискурса по вопросам TPRS в РКИ перенасыщено вторичной информацией, которая иногда представляет собой либо пересказ первоисточников, опубликованных на английском языке, либо несанкционированные любительские переводы. Наличие такой информации и её распространение сторонниками коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам требует более профессионального отношения коллегиального сообщества РКИ как института общественного знания в правовом сообществе, уважающего авторские права.

К сожалению, ОПРиЧ остаётся не только малоизученным в теоретическом плане, но и мало разработанным для практики преподавания РКИ. До сих пор отсутствует профессиональный перевод работ основоположников этого метода (Ray, Seely, Krashen и др.) на русский язык. Переводы источников, посвященных практике и теории ОПРиЧ применительно к русскому языку как иностранному, позволят расширить референционную базу, что сделает эту информацию доступной. Одной из целей данной статьи является развитие основных положений ОПРиЧ в русскоязычном научном дискурсе: мы стремимся определить и обосновать необходимость продолжения научного диалога и совместного поиска решений, подчёркивая актуальность работы над ОПРиЧ.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Нас С. В.* Обучение языку посредством речевого со-творчества и чтения: практика ОПРиЧ в РКИ. [Электронный ресурс] // Материалы Международной научно-практической конференции 13–14 декабря 2018 г. / Сост. Л. Б. Воробьева, Ю. Н. Грицкевич, С. В. Лукьянова, Л. М. Попкова. Псков: Псковский государственный университет, 2019. С. 307–313. URL: <https://www.pskgu.ru/download.php/pskgu/files/PAGES/IMAGES/cce5d785-d905-4fe0-bed3-1c9712bdaaa7/D5C1303BD43D0644FD7B485F4AD5864C> (дата обращения: 30.01.2019)

<sup>2</sup> *Ray B., Seely C.* Fluency through TPR Storytelling. TPRS Books & Command Performance Language Institute, 2017. P. 213–215.

<sup>3</sup> *Krashen S.* TPRS: Contributions, Problems, New Frontiers, and Issues. [Электронный ресурс] // URL: [http://www.sdkrashen.com/content/articles/2015\\_krashen\\_tprs\\_contributions\\_problems\\_new\\_frontiers\\_and\\_issues.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/articles/2015_krashen_tprs_contributions_problems_new_frontiers_and_issues.pdf) (дата обращения: 30.01.2019)

<sup>4</sup> *Нас С. В.* Указ. соч.

<sup>5</sup> *Нас С. В.* Указ. соч.

<sup>6</sup> *Ray B., Seely C.* Указ. соч.; *Нас С. В.* Указ. соч.

<sup>7</sup> *Gaab C.* Multistory Construction. Language Magazine, 2017. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.languagemagazine.com/multistory-construction/> (дата обращения: 16.06.2018)

<sup>8</sup> *Нас С. В.* Указ. соч.

**Nuss S. V., Thornton A. R.**

*University of Alaska, USA*

**TPRS IN A UNIVERSITY RUSSIAN COURSE: TO DO OR NOT TO DO?**

The article advances TPRS research and proves TPRS useful as an additional method of instruction in a Russian as a Foreign Language (RFL) university classroom. A U.S.-based case study is introduced and its semester-end questionnaire is briefly analyzed. The authors discuss some aspects of TPRS in relation to a collegial language teaching community attitudes and outline some vectors of further inquiry.

*Keywords:* TPRS; Russian as a foreign language (RFL); teaching Russian in USA; language teaching methodology; communicative approach.

## **ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОЛЕМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ И НЕРОДНОМУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

В статье описывается лингводидактический подход к обучению будущих специалистов-международников навыкам публичного выступления и ведения дискуссий в новой социокультурной среде. В данной статье приводятся примеры некоторых типичных ошибок и даются рекомендации по их преодолению в процессе обучения русскому языку как родному и неродному.

*Ключевые слова:* норма; риторика; социокультурная реальность; полемический курс; русский язык как родной; русский язык как неродной.

Подготовка современного специалиста в области международных отношений охватывает широкий круг профессиональных компетенций во многих отраслях, что позволяет сформировать у учащихся гуманитарное мышление и широкий кругозор. Основные образовательные программы бакалавриата вузов РФ по направлению подготовки «Международные отношения», «Юриспруденция», «Международные экономические отношения» включают такие дисциплины, как например, «Основы риторики и коммуникации» (Российский университет дружбы народов), «Язык и речь в профессиональной деятельности юриста-международника» (Российский университет дружбы народов), «Русский язык и культура речи» (МГИМО Университет), «Культура речи и деловое общение» (МГИМО Университет), «Современный русский язык для дипломатов» (Дипломатическая академия МИД России) и др., что обусловлено новыми задачами, связанными с формированием у будущих специалистов навыков межкультурного взаимодействия в меняющемся стремительными темпами мировом пространстве.

Для выполнения этих задач в учебных программах предусмотрены интерактивные методы и формы проведения таких занятий, как ситуационные семинары, ролевые и деловые игры, круглые столы. С нашей точки зрения, наиболее продуктивными являются занятия, которые проходят в форме ролевой игры «круглый стол» и проводятся в качестве финального тренинга курсов по обучению ораторскому искусству. По правилам игры учащиеся выступают в процессе дискуссии по одной из тем, которые даются в форме изречений видных деятелей науки, культуры и искусства, политики, а также в форме спорных высказываний по актуальным проблемам внутренней и международной жизни общества. Цель задания —

согласиться или опровергнуть одно из предложенных утверждений, например: «Мигранты в Европе — это точка пересечения многих важных процессов, от развала Ближнего Востока до растущего разрыва между политическим классом и народными массами в Европе» (Ф. Лукьянов, журналист-международник, политолог); «Сегодня многие в мире воспринимают через запятую как само собой разумеющееся ислам, халифат, отрезание голов, теракты... Возможно, это и было главной целью тех людей, которые стояли у истоков проекта „Исламского государства“» (деятельность запрещена в России) (Ильшат Саетов, тюрколог); «Никогда не сомневайтесь, что небольшая группа умных, преданных своему делу людей может изменить мир. В истории всегда только так и было» (Маргарет Мид, антрополог); «В ходе XX века россиянам пришлось пережить так много бед, несчастий, что у них выработался некий иммунитет к неприятностям» (В. Костиков, государственный деятель, публицист); «Пропаганда лжива лишь наполовину, другая её половина — это всегда правда» (А. Битов, писатель).

Полемический дискурс интерпретируется как достаточно сложный коммуникативный процесс, в основе которого лежит взаимодействие акторов, представляющих и отстаивающих свою точку зрения. Акторы полемического дискурса играют разные роли (ведущий — модератор, выступающий с сообщением, и слушатели-участники) и используют различные формы аргументированной речи: спор, полемику, дебаты, дискуссию, диспут, прения. На наш взгляд, при обучении полемическому дискурсу будущих специалистов в области международных отношений должен практиковаться синтез подтипов научного дискурса: научно-делового, научно-учебного с элементами научно-телевизионного дискурса<sup>1</sup>.

Ведущий (модератор) круглого стола является ключевой фигурой ролевой игры, следовательно, он должен быть компетентен в обсуждаемых вопросах. В связи с этим его нужно ознакомить с регламентом и протоколом ведения заседания, а также с основными правилами риторической организации полемического дискурса.

Вслед за В. И. Аннушкиным мы полагаем, что риторика изучает все виды общественно-речевого взаимодействия<sup>2</sup>, поэтому коммуниканты должны применять на практике полученные знания по таким темам, как «Теория и практика спора», «„Образ аудитории“ и её социопсихологические параметры», «Риторические приемы», «Техника речи» и др., которые составляют разделы программ риторических курсов.

Материалом при подготовке выступлений служат учебники, монографии, научные статьи, что обуславливает необходимость приобретения навыков и умений трансформации сложного письменного научного текста в устный научный текст, для чего используются различные приемы и методы перефразирования текста, которые, с нашей точки зрения, целесообразно показать учащимся на примере микротекстов.



В качестве примера можно привести такой микротекст из учебника:

*«Важнейший фактор глобализации — это новые технологии, усиливающие тенденцию к открытости межгосударственных границ. Использование новых технологий оказывает значительное влияние на статус страны: интегрирована ли она в мировое сообщество либо, напротив, находится в изоляции. В новых технологиях выделяются высокие технологии, включающие информационные и коммуникативные, а также биотехнологии. Проникновение информации сквозь границы способствует демократизации мира, снижению вероятностей авторитарного управления и изоляционизма, ускорению темпов экономического развития»<sup>3</sup>.*

Результатом трансформации данного текста может стать следующий вариант, который будет более комфортным для аудиального восприятия:

*Важнейшим фактором глобализации являются новые технологии, которые усиливают тенденцию к открытости межгосударственных границ. В свою очередь, использование новых технологий оказывает значительное влияние на статус страны. И, конечно же, возникает вопрос: интегрирована ли она в мировое сообщество либо, напротив, находится в изоляции? В новых технологиях выделяются высокие технологии, которые включают информационные и коммуникативные технологии, а также биотехнологии. Проникновение информации сквозь границы способствует демократизации мира, позволяет снизить вероятность авторитарного управления и изоляционизма, а также ускоряет темпы экономического развития.*

Для того чтобы учащиеся, особенно те, для кого русский язык является неродным, смогли трансформировать письменный научный текст в устный вариант при подготовке к полемическому дискурсу, необходимо использовать ряд аспектных, трансформационных и структурных языковых упражнений, связанных с овладением умениями устной научной речи<sup>4</sup>.

Существует и другая проблема, связанная с отбором материала для выступлений из разных источников современных СМИ, где в большом количестве используются лексические единицы, характерные для публицистического стиля речи с тенденцией к экспрессивности, а также к стилистическому снижению высказывания. Такие высказывания, как известно, неприемлемы для речевого портрета специалиста-международника, поэтому необходимо выработать у учащихся навыки элокуции — этапа риторического канона, нацеленного на осуществление выбора языковых средств для того, чтобы точнее выразить свою мысль или «украсить» речь. Тренировкой для развития таких навыков могут служить упражнения, где необходимо заменить выделенные слова, дисфемизмы, эвфемизмами, например:

1) *Несмотря на унаследованную с советских времён привычку лакировать действительность, картинки реальной жизни прорываются и на телевизионный экран;*

2) *Несмотря на то что нынешняя элита трётся во власти уже почти четверть века, её методы (политические, административные, экономиче-*

ские) не только не приблизились к европейским стандартам, но деградировали даже по сравнению с советскими;

3) Появилась целая плеяда теле-хунвейбинов, которые в стремлении **по-трафить** „политическому моменту“ с утра до вечера пробуждают в людях агрессию и нетерпимость;

4) Страна живёт не экономическими реалиями, а бодрящими новостями из „ящика“.

### Возможные варианты правки:

1) Несмотря на унаследованную с советских времён привычку **приукрашивать** действительность, **картины** реальной жизни **проникают** и на телевизионный экран;

2) Несмотря на то что нынешняя элита **окружает властные структуры** / **находится во властных структурах** уже почти четверть века, её методы (политические, административные, экономические) не только не приблизились к европейским стандартам, но деградировали даже по сравнению с советскими;

3) Появилась целая плеяда теле-красногвардейцев, которые в стремлении **подыграть** „политическому моменту“ с утра до вечера пробуждают в людях агрессию и нетерпимость;

4) Страна живёт не экономическими реалиями, а бодрящими новостями, **доносящимися с телеэкрана**.

Не стоит забывать о важности традиций преемственности поколений при языковой подготовке специалиста-международника, так как его речи свойствен особый этикет, который является частью дипломатического протокола. С давних времен отличительной чертой высокообразованной развитой личности считалось знание латыни и умение контекстуально использовать крылатые латинские изречения. При обучении полемическому дискурсу будущих специалистов в области международных отношений необходимо знакомить их с наиболее употребительными в речи дипломатов латинскими выражениями и стимулировать их использование в процессе ролевых игр. В устной речи это такие выражения, как: *Pacta sunt servanda* — договоры должны соблюдаться; *Sapienti sat* — для понимающего достаточно, умный поймет; *Nunc aut nunquam* — сейчас или никогда; *Ex parte* — со стороны, то есть пристрастно, необъективно; *Modus vivendi* — временное соглашение; *Modus procedendi* — способ и порядок исполнения любого обязательства или действия по международному соглашению и другие.

Одной из наиболее важных составляющих профессиональной компетенции специалиста-международника является безупречное владение нормами русского языка в письменной и в устной формах. Под нормой литературного языка понимают принятые в общественно-речевой практике образованных людей правила произношения, словоупотребления, использования традиционно сложившихся грамматических, стилистических и других средств. Принято различать орфоэпическую, лексическую, морфологическую и синтаксическую нормы<sup>5</sup>.

Говоря о лексических нормах, следует обращать внимание учащихся на то, что большинство коммуникативных неудач вызвано непониманием между акторами общения и возникает из-за отсутствия или недостаточной развитости речевых навыков и умений. В связи с этим всегда актуален вопрос о необходимости овладения лексическими нормами, связанными с особенностями языка профессионального общения. Например, в предложении *«Министр высказал заинтересованность в развитии торговых отношений между странами»* нарушена лексическая сочетаемость, ибо можно *«высказать мнение»*, а *«заинтересованность»* только *«выразить»*. Или другой пример: в предложении *«Определенные льготы даются сопредельным государствам»* корректным является сочетание *«льготы предоставляются»*. Следует отметить, что нередко подобные ошибки, связанные с нарушением лексической сочетаемости, встречаются в речи актора вследствие перевода иностранных источников информации на русский язык. При решении лингвометодических задач работа над часто встречающимися у учащихся речевыми ошибками должна проводиться в рамках когнитивного подхода, который дает возможность заострить внимание на наиболее сложных аспектах функционирования языковых средств, научить грамотно использовать вариативность словоупотребления речевых единиц в соответствии с нормами русского литературного языка.

Хотелось бы отметить, что наряду с тренировочными упражнениями, направленными на коррекцию навыков владения лексическими, морфологическими и синтаксическими нормами, особое внимание следует уделять такой теме, как «Техника речи». Опыт показывает, что многие учащиеся испытывают затруднения в вербальной коммуникации, что является, на наш взгляд, следствием компьютерной и интернет-аддикции у молодежи. Проблемы, связанные с пейрафобией (навязчивым страхом, боязнью публичного выступления) или социофобией (сильным и стойким страхом перед социальными ситуациями или выступлениями, в которых может наступить замешательство) можно решить с помощью речевых упражнений, которые предусматривают чтение вслух специально отобранных текстов из СМИ, изложенных в публицистическом стиле речи с тенденцией к экспрессивности.

Необходимо отметить, что большое желание высказать свою точку зрения, а также привести доказательства для своих суждений, вызывает интерес у студенческой аудитории к занятиям по русскому языку.

Таким образом, полемический дискурс позволяет решить несколько лингвометодических задач при подготовке будущих специалистов-международников: формирование коммуникативных умений, предполагающих соблюдение языковых норм русского языка и этики общения; активизация познавательной деятельности учащихся; развитие политкорректности при общении, что помогает вести диалог и осуществлять сотрудничество в многополярном мировом пространстве.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Глушкова М. А. Устный полемический дискурс: особенности функционирования в научной сфере: дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 190 с.

<sup>2</sup> Аннушкин В. И. Филология — словесность — риторика: новые задачи классических учений / XIX Международная научная конференция, посвящается 100-летию РГУ им. С. А. Есенина. Сборник материалов. Рязань: Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2015. С. 9–15.

<sup>3</sup> Политология: Учебник / А. Ю. Мельвиль и др. М.: МГИМО (У), Проспект, 2004. С. 540–541.

<sup>4</sup> Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.

<sup>5</sup> Там же. С. 162.

**Nedosugova A.B.**

*Peoples' Friendship University of Russia, Russia*

### **LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL POTENTIAL OF POLEMIC DISCOURSE IN LANGUAGE TEACHING RUSSIAN AS NATIVE AND NON-NATIVE TO INTERNATIONAL RELATIONS EXPERTS**

The article describes the linguistic teaching approach to public speaking and conducting discussions skills training for future International Relations experts in a new sociocultural environment, and provides the examples of some typical mistakes. The author formulates the recommendations on overcoming these difficulties.

*Keywords:* norm; rhetoric; sociocultural reality; polemic discourse; Russian as native language; Russian as non-native language.

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ И МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В УЧЕБНИКЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ КАК СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ

Проблема модернизации общественного сознания связана с аксиологическим потенциалом общества, изучению которых уделяется большое внимание в гуманитарных науках, в том числе и в лингводидактике. В этом процессе огромная роль отводится школе, призванной формировать и закреплять систему ценностей на протяжении всех лет обучения. В данной статье делается попытка анализа учебника по русскому языку и литературе для 7 класса казахской школы в контексте целевых установок развития РК.

*Ключевые слова:* модернизация общественного сознания; структура учебника; лингводидактика; морально-этические и духовно-нравственные ценности; формирование.

В Послании Президента Республики Казахстан (РК) Н. А. Назарбаева «Стратегия «Казахстан-2050. Новый политический курс состоявшегося государства»<sup>1</sup> определяется стратегический курс развития страны. Одной из составляющих, способствующих реализации обозначенной целевой установки, является соответствующая этой высокой миссии шкала духовно-нравственных и морально-этических ценностей казахстанского общества. Именно она включает в себе солидаризирующий и мобилизирующий факторы общества, обеспечивающие поэтапную реализацию «Стратегии «Казахстан-2050». Основные направления стратегии нашли отражение в статье главы государства Н. А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания»<sup>2</sup>.

Анализ документа, стратегически важного для Казахстана, позволяет выделить соответствующие 13-и изложенным в Послании утверждениям ценности, отражение которых в школьных учебниках представляет особую важность. Проиллюстрируем их:

- умение сконцентрироваться, изменяться и адаптироваться к меняющимся условиям; умение брать лучшее из того, что несет в себе новая эпоха;
- сохранение своей культуры и использование лучших традиций для достижения успеха;
- «культ знаний»;
- трехязычие как залог культурного и профессионального согласия;
- прагматизм, проявляющийся в бережном отношении к природным ресурсам и окружающей среде;
- прагматизм, проявляющийся в умении рационально планировать свое будущее;
- ориентация на практическое достижение конкретных целей с расчетом своих возможностей и пределов;
- сохранение внутреннего ядра национального «Я» при изменении некоторых его черт;

- бережное отношение к культурному и историческому наследию;
- оценка людей по личному вкладу и по личным профессиональным качествам, недопустимость кумовства;
- глубокое знание своей истории и извлечение уроков, в том числе, из мировой истории;
- понимание сути глобальных процессов в современном мире, в том числе касающихся собственной страны;
- готовность к переменам, которые предполагает новый технологический уклад;
- способность перенимать чужой опыт, учиться у других;
- открытость к лучшим мировым достижениям и восприимчивость.

Совокупность перечисленных ценностей должна определять аксиологические стандарты духовно-нравственных и морально-этических ценностей.

Учитывая, что центральное место в обучении занимает учебник, необходимо использовать заложенный в нем аксиологический потенциал. Этому способствует современная система среднего образования по обновленной программе обучения, формирующая творческий потенциал обучающихся через эвристичность текстов, упражнений и заданий.

Рассмотрим подход к реализации социального заказа по формированию ценностных ориентаций, предложенный в учебнике У. А. Жанпейс и Н. А. Озекбаевой «Русский язык и литература для 7 класса казахской школы»<sup>3</sup>, который подготовлен в соответствии с Типовой программой<sup>4</sup> по обновленному содержанию и утвержден Министерством образования и науки РК. Это интегрированный учебник, где содержание учебной программы организовано по разделам обучения, включающим все виды речевой деятельности (слушание, говорение, чтение и письмо), а также использование языковых единиц, т. е. грамматических форм слов и синтаксических конструкций.

Учебник начинается с темы «Путешествие и достопримечательности», в рамках которой учащиеся получают сведения об исторических памятниках, расположенных на территории Казахстана, о наиболее ярких явлениях казахстанской культуры, об истории появления главных городов казахской степи, о необходимости изучения родного языка, об особенностях национального характера и др. Так, на странице 6 авторы приводят фрагмент из воспоминаний известного казахстанского публициста и переводчика Г. К. Бельгера, который, говоря о важности знания языка, истории и культуры своего народа, отмечает, что *«знать культуру, быт, язык того народа, в среде которого ты живешь, — это азбука человечности и порядочности»* (упр. 4, стр. 6). Ценность языка и его связь с культурой народа передают и пословицы: *«Где нет языка, там нет нации»*; *«Язык — ключ к душе народа»*; *«Без родного языка нет Родины»* (упр. 2, стр. 5). Уважение и любовь к родной земле, языку, культуре и истории, своей матери, а также уважение к другим культурам, истории, языкам являются ключевыми моментами стихотворения известного казахского поэта М. Шаханова в переводе на русский язык

(упр. 6, стр. 7). Особый интерес вызывает отрывок из книги «Язык есть исповедь народа» (упр. 8, стр. 8), в котором раскрываются национальные особенности развития культуры русского и казахского народов. На овладение знаниями о русской культуре и формирование позитивного отношения к ней направлены задания о Москве и Санкт-Петербурге (упр. 13, 14, стр. 10–11).

В ряде текстов и упражнений представлены сведения об истории и национальной культуре казахского народа. Так, в упражнении 20 повествуется о столицах Казахстана, начиная с 1920 года: Оренбург, Ак-Мечеть, Акмола, Алма-Ата и Астана (упр. 20, стр. 15). Приводится текст об истории наименования города Алматы (упр. 23, стр. 16). Учащиеся могут узнать об истории других древних казахских городов Туркистан (Ясы), Тараз (Талас), Атырау (упр. 64, стр. 40).

Тексты и задания о городах Алматы и Астана направлены на воспитание уважения к родному краю (упр. 32, 33, стр. 22, 23). Особую гордость вызывает история создания монумента Байтерек, в основе которой сюжет древней легенды о чудесном дереве, объединяющий собой три мироздания: корни — подземный мир, ствол — земной, а крона — небесные силы. Легенда о птице Самрук и драконе Айдахаре символизирует борьбу добра и зла. Это монументальное сооружение отражает не только философию казахского народа, но и олицетворяет идеологию современного казахстанского государства, ориентированного на модернизацию (упр. 40, стр. 27).

В учебник включены тексты об известных памятниках зодчества, расположенных в разных регионах республики (упр. 24, стр. 16). Тему «Памятники прошлого» продолжает текст о наскальных рисунках Тамгалы и уникальном «Золотом человеке», найденном в Иссыкском кургане (упр. 27, стр. 19). Эти памятники широко известны в мире как объекты, приравненные к Семи чудесам света, и вызывают неподдельный интерес у учащихся. Другим сооружением, внесенным ЮНЕСКО в список ценных архитектурных памятников человечества, является Мавзолей Айша-биби. На страницах учебника дано описание мавзолея и приводится легенда о его создании (упр. 60, 61, стр. 38–39). Значимость музейных экспонатов для развития культуры и сохранения истории казахского народа нашли отражение в описании Центрального государственного музея РК (упр. 41, стр. 27). На основании этого можно сделать вывод, что авторы учебника последовательно прививают ученикам уважение и бережное отношение к своей истории.

Ценность «культы знаний» отражается уже в эпиграфе к первому уроку: *«Ни один сосуд не вмещает больше своего объема. Кроме сосуда знаний, и он постоянно расширяется»* (восточная мудрость). Эта мысль нашла продолжение в диктанте, в котором приведена пословица: *«Мир освещается солнцем, а человек — знаниями»* (Тема 2, упр. 16, стр. 13).



Проведенный анализ материалов учебника показал, что в нем собраны тексты и разработаны задания, при работе с которыми изучаются не только грамматические темы. Особое внимание уделяется формированию и развитию общечеловеческих ценностей: доброты, милосердия, честности, порядочности и др. Так, при изучении темы «Публицистический стиль» предлагается выполнить следующие задания к тексту «Что значит быть воспитанным?»: *Прочитайте текст. Почему его можно отнести к публицистическому стилю? Какова задача автора: 1) сообщить информацию; 2) воздействовать на массы; 3) сформировать определенное отношение к общественной жизни, гражданскую позицию? А что значит для вас быть воспитанным? Учащиеся самостоятельно приходят к выводу, что воспитанность — это не только хорошие манеры, но и нечто глубокое в человеке. Это значит быть внимательным к другим, деликатным, тактичным, скромным* (Тема 37, упр. 37, стр. 25).

При изучении темы «Рассказ» авторы учебника предлагают работу над произведением И. С. Тургенева «Воробей», в котором повествуется об одном случае, произошедшем на охоте. Автор рассказа стал свидетелем того, как старый воробей, несмотря на опасность, бросился на помощь молодому воробью. И. С. Тургенев резюмирует: *Я благоговел перед той маленькой героической птицей, перед любовным её порывом. Любовь, думал я, сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь»* (Тема № 17, упр. 99, стр. 64).

В рамках адаптации к меняющимся социально-культурным условиям затрагивается тема «Молодежная культура: Интернет и социальные сети» (стр. 264–273). В текстах и заданиях рассматриваются предназначение социальных сетей, их плюсы и минусы для детей.

На основе анализа учебника У. А. Жанпейс и Н. А. Озекбаевой «Русский язык и литература» (для 7-го класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения) можно сделать вывод о том, что в этом учебнике реализуются все духовно-нравственные и морально-этические ценности, обозначенные Президентом РК Н. А. Назарбаевым. Вместе с тем, представляется целесообразным усиление отдельных аспектов, связанных с такими ценностями, как институт семьи, ответственность, а также значимость со-организации для решения поставленных задач.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Послание Президента Республики Казахстан — Лидера нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050» Новый политический курс состоявшегося государства». Астана, Акорда, 2012.

<sup>2</sup> Статья Главы государства «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» 12 апреля 2017 [http://www.akorda.kz/ru/events/akorda\\_news/press\\_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya](http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya) (дата обращения: 29.11.2019)

<sup>3</sup> *Жанпейс У. А., Озекбаева Н. А.* Русский язык и литература: Учебник для 7 кл. общеобразоват. шк. с казахским языком обучения. В 2 ч. Алматы: «Атамұра», 2017. 288 с.

<sup>4</sup> Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2017–2018 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2017. 370 с.

**Nussupbekova A. S.**

*Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan*

**REPRESENTATION OF SPIRITUAL, MORAL AND ETHICAL VALUES IN THE  
TEXTBOOK ON THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE AS A SOCIAL ORDER**

The author argues that the problem of modernization of public consciousness is connected with the axiological potential of society, the study of which pays great attention to the humanities, including linguodidactics. In this process, school plays a huge role, since it is called upon to form and consolidate a system of values throughout all the years of study. The article attempts to analyze the textbook on the Russian language and literature for the 7th grade of the Kazakh school in the context of the target set of development of Kazakhstan.

*Keywords:* modernization of public consciousness; textbook structure; linguodidactics; moral and ethical and spiritual and moral values; formation.

**Омарова Батима Игликовна**

*Назарбаев Интеллектуальная школа  
химико-биологического  
направления (Караганда), Казахстан*

Omarova\_B@krg.nis.edu.kz

## **ПРАКТИКА В ДЕЙСТВИИ: КАК ВЛИЯЕТ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ОРФОГРАФИЧЕСКУЮ ГРАМОТНОСТЬ УЧАЩИХСЯ 7 КЛАССА?**

В статье рассматриваются результаты исследования «практики в действии», проведенного с учащимися Назарбаев Интеллектуальной школы в целях улучшения их орфографической грамотности. Автор анализирует причины, побудившие проводить исследование, описывает инструментарий исследования, т. е. методы и приемы активного обучения, использованные для повышения уровня орфографической грамотности. Описываются основные этапы эксперимента и положительные результаты, достигнутые учащимися.

*Ключевые слова:* практика в действии; орфография; навык; диагностика; активные методы.

В современном динамично развивающемся мире актуальной является проблема обучения русскому как неродному языку. При этом, «высокие требования к качеству языка целесообразно предъявлять лишь тогда, когда речь идет о родном языке, а не о языке, выученном в качестве иностранного»<sup>1</sup>.

Хотелось бы отметить, что в системе образования Казахстана произошли значительные изменения в обновлении содержания обучения. Это касается и преподавания русского языка как неродного. В учебной программе «NIS-Program» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» определено, что «изучение предмета «Русский язык и литература» способствует:

- развитию коммуникативных навыков в устной и письменной речи;
- развитию мыслительных, познавательных и интеллектуальных способностей учащихся в результате формирования грамотности и культуры связной речи (монолог, диалог, полилог);
- формированию навыка беглого, осознанного, выразительного чтения;
- развитию творческого воображения и креативных способностей и их оформления в речи;
- формированию общечеловеческих ценностей, патриотизма и духовно-нравственных основ учащихся»<sup>2</sup>.

Это означает, что в этой образовательной системе основной целью обучения русскому как неродному является развитие коммуникативных умений в разных видах речевой деятельности.

Развивая практические навыки XXI века, мы учим детей анализировать аутентичные тексты, выражать и отстаивать свою точку зрения, предлагать пути решения, создавать тексты разных стилей и жан-

ров и т. д. В результате у учащихся совершенствуются умения в устной и письменной речи, а также навыки критического мышления. Однако уровень языковой подготовки казахских учащихся 7-го класса не всегда соответствует требуемому, особенно в области орфографии.

Обучение учащихся 7-го класса в Назарбаев Интеллектуальной школе сопряжено с некоторыми психологическими трудностями, поскольку прибывшим из других школ ученикам сложно адаптироваться к условиям нестандартного обучения.

Благодаря созданию коллаборативной среды нам удалось за небольшой период времени осуществить безболезненный переход к новым условиям обучения, но проблема с низкой орфографической грамотностью трудно поддавалась решению, так как программа не предполагает интенсивного обучения грамматике и правописанию. Качество письменных работ оставалось низким по сравнению с устной монологической и диалогической речью учащихся.

И. Г. Милославский утверждает, что «правила важны лишь для одного из четырех видов речевой деятельности, а именно для письма, но никак не для говорения, чтения или слушания»<sup>3</sup>. По нашему мнению, в развитии аспектных навыков должен соблюдаться разумный баланс. Нельзя исключить формирование грамотной письменной речи учащихся, излишне увлекаясь развитием устной речи. В противном случае появится другая проблема, противоположная той, о которой говорил И. Г. Милославский. Именно это опасение побудило нас провести данное исследование «практики в действии».

Целью исследования «практики в действии» является улучшение орфографической грамотности учащихся с использованием активных методов обучения.

Как правило, орфографические навыки учащихся формируются уже к 7-му классу. При правильной организации обучения орфографии можно скорректировать неправильно сформированные навыки.

Выявив проблему, мы сформулировали тему исследования «Action Research» и определили основные этапы исследования:

- 1) Постановка проблемы и ее формулировка.
- 2) Изучение потребностей учащихся в ходе анкетирования.
- 3) Отбор методов исследования.
- 4) Разработка заданий и их апробация.
- 5) Оценивание результатов через интервью.
- 6) Постановка новых вопросов.

В эксперименте приняли участие 10 учащихся 7-го В класса<sup>4</sup>. Наблюдение проводилось над учебными действиями всех учащихся, но акцент был сделан на трех учениках: А, В, С.

Методы исследования: изучение литературы, диагностика, анкетирование, тестирование, интервью, наблюдение, обсуждение, анализ, сравнение, оценка.

Важным этапом исследования является изучение потребностей учащихся в ходе анкетирования. Необходимо было выяснить, насколько дети критически оценивают уровень своих орфографических навыков, какие вопросы вызывают затруднения, требуются ли устранение пробелов в знаниях правил правописания и коррекция орфографических навыков.

Были составлены вопросы с множественным выбором ответов. Выяснилось, что:

- только 20% опрошенных считают себя грамотными; 80% либо отметили, что пишут неграмотно, либо затрудняются ответить;
- 60% испытуемых нуждаются в коррекции орфографических навыков (40% затруднились ответить на этот вопрос).

Анкетирование показало, что учащиеся признают, что у них низкий уровень орфографической грамотности, и хотели бы, чтобы им помогли устранить ошибки в письменной речи.

В качестве материала для исследования были выбраны наиболее проблемные орфограммы русского языка: «Безударные гласные», «Буквы А/О в чередующихся корнях *-раст-/-рос-*, *-лаг-/-лож-*», «Буквы Е/И в чередующихся корнях».

С целью диагностирования уровня орфографической грамотности учащихся был предложен словарный диктант из 30 слов. В таблице приведено количество ошибок, допущенных в диктанте.

**Таблица. Результаты входной диагностики (диктант)**

Орфограммы	Количество ошибок		
	Ученик А	Ученик В	Ученик С
Безударные	3	4	4
Чередующиеся А/О	2	3	3
Чередующиеся Е/И	1	2	3

По данным входной диагностики, у учащихся 7-го класса есть проблемы в овладении орфографическими навыками. Конечно, диктанты, тесты, списывания неинтересны детям, такие виды работ целесообразно использовать только в качестве контроля. Именно поэтому мы стали заниматься поиском эффективных методов и приемов, с помощью которых за короткий срок можно добиться орфографической грамотности учащихся. Важно, чтобы коррекция знаний проводилась поэтапно, следовательно, выбираемые приемы должны соответствовать целям и задачам исследования, а именно улучшению орфографической грамотности через:

- а) осознанное орфографическое действие;
- б) составление собственных правил, которым надо следовать в процессе орфографической деятельности;
- в) анализ допущенных ошибок;
- г) доведение орфографических операций до автоматизма.

В качестве инструментария данного исследования были выбраны активные методы: «ПОПС-формула», «Рисованные правила», «Письмо ученому соседу», игра «Волшебный сундучок на интерактивной доске».

ПОПС-формула — интерактивный прием, позволяющий объяснить ход учебных действий или мыслей. Учащимся было предложено несколько слов из текста, которые нужно сгруппировать по орфограммам. Затем учащиеся последовательно обосновывали свои дальнейшие действия с помощью данной формулы. В нашем случае этот прием способствовал формированию умения критически осмысливать орфографическое действие при изучении и закреплении определенной орфограммы. Составляя ПОПС-формулу, дети объясняли выбор орфограммы, аргументировали свой выбор и делали вывод (рис. 1). Все ученики отметили, что работа была полезной и эффективной: 100% испытуемых справились с заданиями, показав высокий результат.

Позиция	«Я считаю, что...».
Объяснение, обоснование	«Потому что ...».
Пример	«Я могу доказать это на примере ...».
Следствие	«Исходя из этого, я делаю вывод о том, что...»

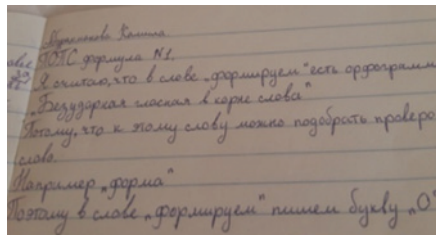


Рис. 1. ПОПС-формула и пример ее составления.

Прием «Рисованные правила» эффективен потому, что развивает творческие способности ребенка. Использование этого приема направлено также на развитие механизмов внимания, памяти, воображения, генерирование идей. Нарисовав «собственное правило», ученик, с одной стороны, развивается как творческая личность, с другой стороны, легко запоминает материал, что важно при изучении орфографии. Учащимся были предложены 4 орфограммы, к которым они нарисовали орфографические правила. Прием «Рисованные правила» помог детям усвоить материал и закрепить полученные знания.

В ходе эксперимента мы постоянно наблюдали за тем, как учащиеся справляются с решением орфографических задач. Важным для усвоения правил орфографии является умение анализировать свои ошибки. Практика показывает, что за короткое время сложно сформировать прочные орфографические навыки, поэтому мы использовали такой вид работы как «Письмо ученому соседу». В письме каждый учащийся должен был объяснить сделанные ошибки, осознать, почему он допустил их и каким образом можно в дальнейшем избежать ошибок.

Успех в изучении орфографии заключается в доведении навыков до автоматизма. На последнем этапе исследования необходимо было вы-

яснить, насколько дети усвоили учебный материал, смогут ли они быстро и безошибочно выбрать нужную орфограмму. С этой целью мы подготовили задания по орфографии, используя функцию интерактивной доски «Волшебный сундучок». Эти задания способствовали формированию устойчивых орфографических навыков. Кроме того, сам процесс работы создавал дух соревновательности и ситуацию успешности. Дети доставали из волшебного сундучка орфограмму и ставили ее в нужное место в слове. Учащимся было интересно, и это, безусловно, способствовало повышению мотивации к изучению русского языка (рис. 2).

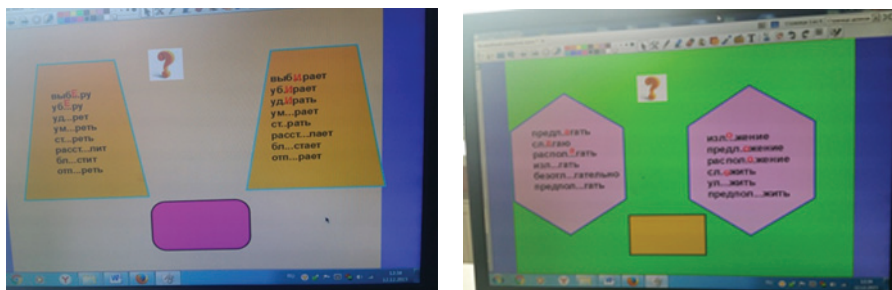


Рис. 2. Использование интерактивной доски

Сравнивая результаты входного диктанта и конечные данные эксперимента, мы установили следующее:

- 1) учащиеся стали ответственно подходить к выполнению орфографических упражнений;
- 2) учащиеся научились мысленно использовать алгоритм рассуждения: «Я считаю так, потому что...», что привело к положительным результатам;
- 3) регулярный анализ ошибок помогает предотвратить потенциальные ошибки;
- 4) контрольная диагностика показала положительную динамику формирования орфографических навыков;
- 5) уровень владения орфографическими навыками значительно повысился во 2-й четверти (рис. 3).

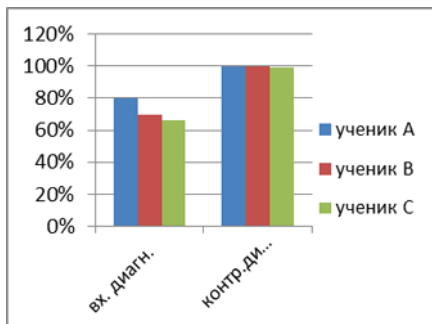


Рис. 3. Сравнение результатов эксперимента



Результаты исследования оказались положительными, и наша гипотеза о том, что при проведении систематической орфографической практики с применением активных стратегий повышается вероятность запоминания материала и улучшения орфографической грамотности учащихся подтвердилась.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Милославский И. Г. Правила вместо смысла: Школьное преподавание русского языка и принципы манипулирования сознанием // Знамя. 2011. № 12. С. 173–183.

<sup>2</sup> Учебная программа по предмету «Русский язык и литература» (как второй язык). Основная школа (6–10 классы) / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». Астана, 2018.

<sup>3</sup> Милославский И. Г. Правила вместо смысла Школьное преподавание русского языка и принципы манипулирования сознанием // Знамя. 2011. № 12. С. 173–183.

<sup>4</sup> Для проведения подобных исследований требуется получить согласие родителей. Отлично, что родители участников эксперимента отнеслись с пониманием к нашей работе.

**Omarova B. I.**

*Nazarbayev Chemistry- and Biology-Oriented Intellectual School in Karaganda, Kazakhstan*

#### **ACTION RESEARCH: HOW DO ACTIVE METHODS OF TEACHING INFLUENCE TO SPELLING LITERACY OF 7TH GRADE STUDENTS?**

The article considers action research conducted among the students of Nazarbayev Intellectual school in order to improve students' spelling literacy. The author provides reasons why the research was done, describes research tools, methods of active teaching, used to solve problems with low spelling accuracy; and analyses the main stages of the research and its positive results.

*Keywords:* action research; spelling; skills; diagnostics; active methods; teaching.

**Орехова Ирина Александровна,  
Труханова Дарья Сергеевна**

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

IAOrehova@pushkin.institute

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

Статья посвящена проблемам использования виртуальной языковой среды при обучении русскому языку как иностранному (РКИ) за рубежом. Авторы сравнивают современные трактовки понятий «виртуальная языковая среда» и «реальная языковая среда» и предлагают свою трактовку данного понятия. Также в статье предложены некоторые приемы использования виртуальной языковой среды в учебных целях, описаны методические трудности их реализации.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; РКИ; реальная языковая среда; виртуальная языковая среда; вторичная языковая личность; приемы обучения.

Одним из определяющих факторов влияния на формирование языковой личности (в трактовке Ю. Н. Караулова) (как первичной, так и вторичной) является языковая среда (или коммуникативная среда), охватывающая все уровни и способы функционирования языка. В методическом плане важно выделение двух сторон этого феномена: реальная и виртуальная языковая среда.

Реальную языковую среду мы определяем «как естественный, исторически конкретный лингвокультурный социум, представляющий собой сферу функционирования русского языка во всех его формах и разнообразии стилей и средств выражения, характеризующийся наличием ряда объективных атрибутов и субъективных атрибутов»<sup>1</sup>. К объективным атрибутам мы относим: естественный достоверный видеоряд, естественный достоверный аудиоряд, естественный достоверный ситуативный ряд, насыщенный ряд фоновых знаний, обучающую стихию языка. Иными словами, к объективным атрибутам можно отнести естественный лингвосоциокультурный мир который, окружает реципиента с первых минут пребывания в стране изучаемого языка. Языковую среду можно сравнить с текстом в предельно широком понимании этого термина. К субъективным атрибутам относятся: гипермотивация, сочетающая внешние и внутренние факторы мотивации (учебные и познавательные мотивы сосуществуют с утилитарно-потребительскими, предметно-функциональными мотивами, необходимостью решения коммуникативных задач), а также возможность использовать языковую среду в личных когнитивных целях (в соответствии с личными интересами).

Виртуальная языковая среда — это «русскоязычное онлайн-пространство (или поле русскоязычного сегмента интернета — Рунета)»<sup>2</sup>,

являющееся продолжением реальной языковой среды, полисемиотическое отражение этнокультурных реалий, сохраняющее преимущественно аутентичные образцы речи. Именно поэтому атрибуты виртуальной языковой среды также можно назвать объективными. Кроме того, в виртуальной языковой среде, как и в реальной, инофон подвержен влиянию стихии языка (так как круг текстов и коммуникантов в сети предельно широк). Как и в реальной языковой среде, в виртуальной языковой среде сама среда может стать стимулом к лингвокогнитивной активности инофона и мотивом для решения конкретной коммуникативной задачи. Это даёт нам право утверждать, что использование виртуальной языковой среды в методических целях оправданно. Хотелось бы особо подчеркнуть связь между реальной и виртуальной языковой средой, их взаимовлияние. Во-первых, виртуальная языковая среда является отражением реальной языковой среды. Именно это даёт нам право использовать Рунет в учебном процессе, хотя мы отдаём себе отчет в том, что виртуальная языковая среда является частью глобального и во многом унифицированного интернет-пространства. Вместе с тем виртуальная среда на определенном этапе развития (как компонент интегративного коммуникативного пространства) в какой-то степени определяет семантико-стилистическую и структурно-содержательную организацию реальной современной логосферы, формирует пресуппозиционное поле коммуниканта (в том числе инофона). Таким образом, виртуальная и реальная языковая среда тесно связаны, они дополняют друг друга и взаимодействуют друг с другом. И это необходимо учитывать, формируя современную лингвообразовательную стратегию.

В соответствии с предложенным определением понятия «виртуальная языковая среда» мы относим к текстам виртуальной языковой среды материалы электронных газет и журналов, видеоматериалы (фильмы, сериалы, телепередачи, видеоблоги, выпуски новостей, видеозаписи концертов и спектаклей, рекламу и др.), сообщения в социальных сетях и тематических пабликах (личная переписка, посты, репосты и др.), комментарии на различных сайтах, тексты уведомлений и инструкций по работе с контентом, радиопередачи на русском языке и т. д. Такая трактовка понятия «виртуальная языковая среда» отличается от ряда принятых на сегодняшний день. Например, Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин<sup>3</sup> понимают под виртуальной языковой средой прежде всего совокупность образовательных ресурсов сети интернет, а А. Н. Богомолов выделяет понятие виртуальной языковой среды внутри виртуальной среды обучения, понимая под последней «структурированное сетевое окружение участников лингводидактического процесса, интегрирующее комплекс учебно-методических и прикладных средств на электронных и печатных носителях, пользовательские и коммуникационные сервисы, которые в совокупности позволяют организовать регулярное учебное взаимо-

действие как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и временем субъектов обучения»<sup>4</sup>.

Методисты в настоящий момент активно разрабатывают методический инструментарий управления как реальной, так и виртуальной языковой средой для решения разных методических задач (Н. В. Андреева, А. В. Бабенко, Е. В. Бурвикова, О. П. Быкова, О. В. Гайдукова, Н. Милентий, А. В. Романова, Д. С. Труханова, В. М. Филиппова и др.).

Использование виртуальной языковой среды решает разные методические задачи при обучении как в русскоязычной языковой среде, так и вне зоны её функционирования. В первом случае — это возможность значительно расширить круг аутентичных образцов речи, который использовался в рамках практического занятия, активизировать знания, навыки и умения учащихся, сформированные на уроке, а также предотвратить культурную самоизоляцию студентов. Во втором случае — это одно из немногочисленных средств компенсации отсутствия языковой среды, возможность ознакомления с атрибутами языковой среды при обучении во «внеязыковой среде» (термин О. П. Быковой<sup>5</sup>), возможность погружения «в мир изучаемого языка»<sup>6</sup> (по С. Г. Тер-Минасовой). Также виртуальная языковая среда помогает сохранить уровень сформированности коммуникативной компетенции (и в особенности таких её структурных компонентов, как социокультурная и прагматическая), который был достигнут при обучении в языковой среде. Эмпирический опыт показал, что «инофоны, изучавшие русский язык 10 месяцев (2 учебных семестра) в языковой среде, значительно повысив свой уровень владения иностранным языком (часто с B1 до B2+), пребывая вне языковой среды, теряют навыки аудирования, плохо воспринимают скрытые интенции говорящих, и их речь уже не может соответствовать требованиям, предъявляемым к данному уровню (B2+)»<sup>7</sup>.

В связи с этим встаёт вопрос о создании системы методических приемов управления виртуальной языковой средой при обучении РКИ за рубежом. Мы считаем, что для управления виртуальной языковой средой при обучении за рубежом могут использоваться те же приемы, которые сегодня используются при обучении в русскоязычной языковой среде (как реальной, так и виртуальной).

Одним из основных приемов методического управления языковой средой являются задания, направленные на выполнение в языковой среде. Под последними мы понимаем «задания, базирующиеся на педагогическом использовании атрибутов языковой среды»<sup>8</sup>. Данный методический приём может быть реализован в разных формах: задания, направленные на развитие навыков обучающей интроспекции (наблюдение за языковой средой с последующей фиксацией наблюдений и рефлексией (интроспекция) в различных формах), проекты и проектные задания («способ достижения дидактической цели через детальную разработку

проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом и представленным учащимся на изучаемом иностранном языке»<sup>9</sup>), натурные уроки («одна из разновидностей основных организационных единиц учебного процесса, имеющая целью развить определенные речевые умения и навыки, а также организовать эффективное усвоение ряда фоновых знаний через применение специфических упражнений, использующих атрибуты языковой среды, и делегированных на выполнение в языковой среде»<sup>10</sup>). Стоит отметить, что зачастую наблюдается синкретизм данных форм работы. Основная их цель — упорядочение влияния языковой среды на инофона.

Этот же принцип лежит в основе методического освоения виртуальной языковой среды при обучении за рубежом. Однако формы работы, построенные на основе использования виртуальной языковой среды при обучении РКИ за рубежом, будут иметь свою специфику. Во-первых, в неязыковой среде нет возможности проверить в реальной действительности достоверность информации, полученной в интернете. Во-вторых, при работе в виртуальной языковой среде необходимо использование дополнительных аудио / видео / текстовых материалов для большей наглядности, однако полностью «прожить» ситуации и соприкоснуться с определенным фрагментом языковой среды не удастся, но сама демонстрация языковой среды благотворно повлияет на развитие социокультурной, а, следовательно, и коммуникативной компетенции учащихся. В-третьих, в языковой среде описанные выше формы работы — это прежде всего способ развития коммуникативной компетенции учащихся, развития навыков самостоятельной работы и творческого потенциала, способ реализации межпредметных связей, а также возможность использовать язык как инструмент в познавательной / профессиональной деятельности. В условиях отсутствия языковой среды на первый план выходит проблема мотивации. Ограниченные возможности использования русского языка в повседневной жизни могут быть расширены путем привлечения виртуальной языковой среды.

Также существует ряд объективных технических и методических трудностей реализации приёмов работы с виртуальной языковой средой при обучении за рубежом. Технические трудности связаны с проблемами доступа к иноязычным ресурсам, и проблемами доступа в интернет в целом. Методические трудности связаны в первую очередь с проблемой корректного отбора фрагментов языковой среды для организации обучения. Отобранные материалы должны соответствовать не только общим критериям, предъявляемым ко всем учебным материалам, но также некоторым специфическим критериям: например, информативность и надежность ресурса (ресурс не должен содержать информационного мусора), доступность (ресурс должен быть доступным для обнаруже-

ния, бесплатным), простота восприятия (благоприятное для восприятия оформление). Для преподавателя-носителя языка отбор фрагментов виртуальной языковой среды представляет серьёзную трудность. Трудности эти также могут быть связаны и с особенностями национальной методической школы.

Инкорпорирование реальной и виртуальной языковой среды ставит перед современной методикой преподавания РКИ новые задачи. Нельзя оставить это явление без внимания, необходимо разрабатывать новые приемы управления смешанной коммуникативной средой и её структурными элементами. Мы предложили лишь некоторые идеи осмысления методического потенциала виртуальной языковой среды. Контент виртуальной языковой среды предоставляет широкие возможности для его использования в учебном процессе. Мы также не стремимся нивелировать значение ни традиционных приёмов обучения, ни приёмов использования виртуальной образовательной среды, мы лишь указываем на необходимость корректировки лингвообразовательной стратегии методики преподавания РКИ в связи с развитием информационного общества.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Орехова И. А. Языковая среда: попытка типологии. М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2003. 193 с.

<sup>2</sup> Андреева Н. В., Орехова И. А. Основные акценты обучения аудированию зарубежных студентов (уровень В2) в условиях русской языковой среды // Методика преподавания РКИ: традиции и современность: Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ. М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 2015. С. 16–19.

<sup>3</sup> Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд. ИКАР, 2009. 448 с.

<sup>4</sup> Богомолов А. Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект: Монография. М.: МАКС Пресс, 208. 320 с.

<sup>5</sup> Быкова О. П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). М.: ГИРЯП, 2010. 224 с.

<sup>6</sup> Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.

<sup>7</sup> Волчек Е. А. Труханова Д. С. Филиппова В. М. Некоторые современные приемы презентации русской языковой среды вне зоны её функционирования при изучении РКИ. Русская речь в инонациональном окружении. Выпуск X. Калмыкия, Элиста, 2017 г. С. 186–194.

<sup>8</sup> Милентий Н. Комплекс коммуникативных лексических упражнений как один из актуальных приёмов обучения в русской языковой среде (уровень В1): дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 175 с.

<sup>9</sup> Филиппова В. М. Метод проектов и специфика его использования при обучении РКИ в языковой среде // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Сборник научных статей XV международной научно-практической конференции 20–22 апреля 2016 г. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 159–160.

<sup>10</sup> Труханова Д. С. Роль натурального урока при обучении РКИ в языковой среде // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Сборник материалов IV-ой Международной научно-методической конференции, 28–30 января 2016 года. Воронеж: Изд.-полиграфический центр «Научная книга», 2016. С. 121–125.

**Orekhova I. A., Trukhanova D. S.**

*Pushkin State Russian Language Institute, Russia*

**METHODICAL POTENTIAL OF VIRTUAL LANGUAGE ENVIRONMENT**

The article is devoted to the problems of using the virtual language environment when teaching RFL in the zone of functioning of the real language environment and beyond.

*Keywords:* Russian as a foreign language; real language environment; virtual language environment; polycultural language person; teaching methods; sociocultural competence.



## ПРЕПОДАВАНИЕ ФОНЕТИКИ И ИНТОНАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Коммуникативная направленность обучения не исключает, а напротив, повышает актуальность овладения фонетикой и интонацией русского языка. Фонетический аспект — база, фундамент, на котором возводится все «здание» владения не только языком, но и культурой изучаемого языка. Фонетические навыки — базовые при формировании коммуникативной компетенции, как суммы нескольких её составляющих. Формирование социокультурной компетенции фонетико-интонационными средствами русского языка.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; РКИ; фонетика и интонация русского языка; социокультурная и коммуникативная компетенции.

Русский язык (РЯ) входит в число десяти мировых языков, на которых говорит 90% населения земли. Статус РЯ как мирового во многом определяется статусом русского языка как иностранного (РКИ): 1) востребованностью в мире; 2) количеством изучающих русский язык; 3) разработанностью методической системы преподавания РКИ. К сожалению, на данный момент РЯ является единственным мировым языком с отрицательной динамикой. Преподаватели РКИ могут внести посильный вклад в повышение мотивации изучения РЯ, укрепление его статуса как мирового.

Коммуникативная направленность обучения предъявляет особые требования к овладению и владению иностранным языком. Взаимопонимание и успешное взаимодействие с носителями изучаемого языка возможно не только при условии соблюдения языковых и речевых норм, но и при условии знания культуры и традиций носителей иностранного языка, а также особенностей вербальной, невербальной, паралингвистической и экстралингвистической коммуникации.

Фонетический аспект — база, фундамент, на котором возводится все «здание» владения не только языком, но и культурой изучаемого языка. «Формирование русской фонетической культуры инофона в поликультурной языковой и образовательной среде»<sup>1</sup> — цель современного преподавания фонетики и интонации РКИ на «этапах и уровнях интенсивного (уровни А1–В1) и пролонгированного (уровни В2–С2) обучения»<sup>2</sup>.

Есть необходимость в том, чтобы: 1) сформировать артикуляционную базу изучаемого языка, 2) перенести навыки и умения из родного, облегчающие изучение иностранного языка (транспозиция); 3) преодолеть интерференцию родного (сопоставительный анализ родного и изучаемого языков, прогноз акцента), 4) развить фонематический, акцентуацион-

ный и интонационный слух учащихся; 5) познакомить с паралингвистическими особенностями изучаемого языка (особенности эмоциональной и нейтральной интонации русского языка, движение мелодической кривой и т. д.); 6) показать экстралингвистические трудности (паузы, вздохи, информативные покашливания и т. д.); 7) познакомить с «языком Элочки-людоедки» (*да!*) и «дискурсивными словами» (В. А. Плунгян, К. Киселева, Д. Пайар и др.), столь важными для процесса коммуникации; 8) показать соотношение вербальной и невербальной информации в реальной коммуникации (лексика, интонация и мимико-жестовое (не) соответствие).

На современном этапе развития методики актуальны и востребованы национально ориентированные пособия по фонетике и интонации РКИ (построенные на материале сопоставительного анализа контактирующих языков) с тренировочными и диагностическими тестами; интересные, красочные пособия, где лингвистически и методически продуман выбор материала; предложены задания с коммуникативной направленностью.

Итак, есть необходимость 1) в создании комплексных национально ориентированных пособий по фонетике и интонации русского языка («постановка произношения должна начинаться не с фонетики, а с фонологии»<sup>3</sup>); 2) в создании национально ориентированных тестов для учащихся разных национальностей («методика обучения второму языку должна строиться не только на „грамматике норм“, но и на „грамматике ошибок“»<sup>4</sup>); 3) в разработке универсальных фонетических пособий, в основе которых «универсальные законы строения языка и основной из них — закон системности»<sup>5</sup>, 4) в разработке содержательной базы фонетических пособий; базы, позволяющей на начальном этапе приступать к формированию социокультурной компетенции учащихся; 5) в создании аудио- и видеокартотеки с необходимой паралингвистической и экстралингвистической информацией звучащего текста, столь важной для межкультурной коммуникации в современном мире.

### **1. Важность фонетического аспекта в методике преподавания РКИ.**

Коммуникативная направленность обучения не исключает, а напротив, повышает актуальность овладения фонетикой и интонацией русского языка. Только развитый в комплексе фонематический, фонетический, акцентуационный и интонационный слух свидетельствует о сформированном речевом слухе в процессе обучения РКИ<sup>6</sup>. Именно речевой слух во многом определяет процесс формирования звуковой стороны речи; и в целом — успех в обучении иностранному языку.

С формирования фонологического слуха начинается «борьба» с отрицательным влиянием родного языка (с интерференцией), «борьба» с вероятным акцентом (еще до того, как он проявился), так как предупредить ошибки проще, чем искоренить.

Развитый фонологический слух позволяет «отбросить» артикуляционные особенности звука, не имеющие никакой функциональной нагрузки в конкретном языке (например, придыхание в русском языке не несет функциональной нагрузки по сравнению с китайским или корейским языком). Идея «фонологического сита» (Л. В. Щерба, Е. Д. Поливанов, Н. С. Трубецкой, С. И. Бернштейн), отбрасывающего ненужное для языковой системы слушающего, заставляет услышать необходимое для конкретной языковой системы. Это то, что А. А. Реформатский называл «фонологичностью речевого слуха».

С различием фонетического и фонематического слуха связана и классификация ошибок: фонематические ошибки, приводящие к непониманию, связанные со смыслом слова (*дом — том; быт — быть* и т. д.) и фонетические, искажающие артикуляцию без нарушения смысла. При разработке обучающих фонетических тестов должны учитываться все возможные виды слухо-произносительных ошибок иностранных студентов.

Работа преподавателя РКИ (фонетиста) всегда индивидуально ориентирована: различны стратегии и тактики обучения; различны ошибки учащихся — различны пути их устранения. Диагностический, обучающий и итоговый фонетический тест — важнейшее средство выявления, фиксирования и корректировки индивидуальных ошибок студентов.

Важность обучения фонетике и интонации РКИ ничуть не преувеличена: на уроках фонетики должны быть заложены основы языковой (лингвистической) компетенции, а также речевой, коммуникативной, прагматической, социокультурной. На занятиях по фонетике и интонации русского языка необходимо использовать аутентичные видеоматериалы. Актуальны задания 1) на первичное восприятие звучащего текста; 2) соотнесение звучащего варианта со зрительным рядом и 3) проверка полноты и адекватности понимания текста (прагматики) в первом и втором варианте.

Без хорошей фонетики затруднен процесс аккультурации. Необходимо «наслушаться» звучащей речи, почувствовать «аромат языка», настроить еще не послушный артикуляционный аппарат, подстроить свое произношение под эталонный звучащий вариант носителя языка. Учиться выражать свои мысли в устном и письменном тексте и «раскодировать» информацию в воспринимаемом; понимать конгруэнтность / неконгруэнтность вербальной и невербальной (экстралингвистической и паралингвистической информации) в реальной коммуникации и т. д.

Итак, «фонетические навыки можно считать сформированными <...>, если развился фонетический (смыслоразличительный) речевой слух и установлены связи между слухоакустической, моторной и фонематическими сторонами речи»<sup>7</sup>. Фонетические навыки — базовые при формировании коммуникативной компетенции, как суммы нескольких её составляющих.

**2. Разработка современных, интерактивных пособий по фонетике и интонации русского языка в соответствии с научно обоснованной последовательностью введения учебного материала.** «Методическая организация материала, которая позволяла бы сочетать коммуникативный подход к обучению с систематизацией учебного материала»<sup>8</sup> (выбор содержания обучения) определяется теоретическим лингвистическим знанием сопоставительного анализа двух языков «с учетом коммуникативных потребностей учащихся»<sup>9</sup>.

Важно сохранять последовательность введения нового материала (исходя из особенностей фонетической системы русского языка в универсальных учебных пособиях). В национально ориентированных — выявлять трудности для конкретной группы учащихся (на сопоставительном анализе двух языков, на описании артикуляционных особенностей родного и изучаемого языков). Например, корейцы слышат оппозицию «сильные» — «слабые» (дифференциальный признак согласных в родном языке учащихся), но отбрасывают «глухость» — «звонкость» (дифференциальную оппозицию в русском языке); носители хинди, урду, бенгали, пенджаби (дифференциальный признак родного языка «придыхательные» — «непридыхательные») услышат их в русской речи в позиции перед взрывными согласными (*кто, к подружке, шубка* и т. д.).

Работа над фонетическим аспектом предполагает серьезный научный подход к последовательности введения фонетического материала (с учетом трудностей русского и родного языка учащихся), к отработке звуков в благоприятных и неблагоприятных позициях и т. д.

Современные технические средства, классические, проверенные временем методы обучения и интерактивные; новейшие исследования и «золотой запас» российской и зарубежной методики преподавания иностранных языков — все это позволяет скорректировать преподавание фонетики под конкретного учащегося с определенными индивидуальными способностями и коммуникативными потребностями, индивидуальной стратегией обучения.

**3. Системный подход как метод научного познания языка и культуры. Формирование социокультурной компетенции фонетико-интонационными средствами русского языка.** Мотивация к обучению является важнейшим условием успеха. Поддержание интереса к изучению иностранного языка с первых уроков вводно-фонетического курса (поговорки, пословицы, стихи, формы речевого этикета, идиомы и т. д. — все то, что может пополнить «культурный багаж» иностранцев, изучающих русский язык, вызвать интерес, расширить кругозор). Отработка звуков, звуко-буквенное соответствие, формирование акцентуационного и интонационного слуха, овладение необходимыми знаниями и формирование слухопроизносительных навыков предлагается на специально отобранном материале. Выбор текстов, входящих в культурный минимум носи-

телей изучаемого языка и соответствующих фонетическому минимуму каждого урока — вопрос серьезного методического исследования.

**5. Паралингвистические средства и экстралингвистические особенности РЯ.** Эти средства формируют «коммуникативно-прагматический аспект текста» и могут составлять до 75% всей смысловой информации, передаваемой в устной речи. Паралингвистические средства РЯ — система вокализации, качества голоса — диапазон, тональность. Экстралингвистические особенности (паузы, «охи-ахи», вздохи, плач, информативные покашливания и т. д.). Прагмасемантическая емкость информации увеличивается при знакомстве с особенностями паралингвистической и экстралингвистической системой русского языка. Предлагается работа с фрагментами звучащего текста (фильмы, диспуты, ток-шоу и т. д.): анализ только звучащего текста и соотношение с тем, что передается через зрительную модальность. Самостоятельная работы организуется в малых группах (анализ звучащего текста, аудио- и видеоматериалов; исследовательская работа; контролирующее задание — защита проекта). Например, анализ «языка Элочки-людоедки» (И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев»). 30 слов Элочки, с помощью которых она могла выразить любую свою мысль, — пример реальной коммуникации с минимальным лексическим запасом и богатым экстра- и паралингвистическим материалом.

На наш взгляд, интересен фонетико-интонационный анализ дискурсивных слов, обеспечивающих связность текста. Если для носителей языка многие дискурсивные слова — «слова-паразиты», то для иностранцев, изучающих русский язык — это, скорее, слова — помощники и спасатели.

На современном этапе обучения успешная и адекватная коммуникация в межкультурном, межэтническом и межконфессиональном обществе становится первоочередной задачей. Трудности, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся, обусловлены не только языковыми особенностями изучаемого языка, но и культурными и социокультурными традициями страны изучаемого языка. Преподавание фонетики и интонации русского языка необходимо дополнить информацией, связанной с экстралингвистическими особенностями русского языка. Время, потраченное на изучение фонетики и интонации русского языка, окупится хорошим произношением студентов и успешной коммуникацией!

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Шустикова Т. В.* Формирование русской фонетической культуры иностранного специалиста в системе российского высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010. С. 7.

<sup>2</sup> Там же. С. 5.

<sup>3</sup> *Виноградов В. А.* Фонетическое пространство и фонологическая модель языка // Теоретические проблемы фонетики и обучение произношению: сб. статей / под ред. А. А. Леоновой и Н. И. Самуйловой. М.: Изд-во МГУ, 1977. С. 11.

<sup>4</sup> *Виноградов В. А.* Практическая фонология и задачи обучения второму языку // Русский язык за рубежом. 1969. № 4. С. 65.

<sup>5</sup> *Виноградов В. А.* Практическая фонология и задачи обучения второму языку // Русский язык за рубежом. 1969. № 4. С. 63.

<sup>6</sup> *Пашковская С. С.* Дифференцирующая модель обучения русскому произношению: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. С. 19.

<sup>7</sup> *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Словарь методических терминов (теория и практика преподавания). СПб.: Златоуст, 1999. С. 388.

<sup>8</sup> Там же. С. 327.

<sup>9</sup> Там же. С. 328.

**Pashkovskaya S. S.**

*Penza State University, Russia*

## **TEACHING PHONETICS AND INTONATION OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE CONTEMPORARY STAGE OF LEARNING**

The author argues that the communicative orientation of learning does not exclude, but on the contrary, increases the relevance of mastering the phonetics and intonation of the Russian language. The phonetic aspect is the base, the foundation on which the entire “building” of mastering not only the language, but also the culture of the studied language is erected. Phonetic skills are basic in the formation of communicative competence, as the sum of several of its components; the sociocultural competence is formed by phonetic intonation means of the Russian language.

*Keywords:* Russian as a foreign language; RFL; phonetics and intonation; sociocultural competence; communicative competence.

## **ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЛИЦЕЯХ, КОЛЛЕДЖАХ, УЧИЛИЩАХ ИТАЛИИ: НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И НОВАЯ ПРОГРАММА**

В Италии завершена разработка общей детальной программы по русскому языку для средних школ, лицеев, колледжей. Программа под названием «Силлабус русского языка» (*Sillabo di lingua russa*) создавалась под руководством Министерства образования Италии. Цель «Силлабуса» — дать учителям как можно больше различного материала с конкретными примерами для использования на уроках. Особое внимание уделяется развитию коммуникативной компетенции и различным факторам, способным мотивировать учащихся.

*Ключевые слова:* Силлабус (программа); русский язык в Италии; тестирование; Общеввропейские компетенции; рабочая группа; цели обучения.

Интерес к изучению русского языка зарождается в Италии в 1920-е годы в силу установления российско-итальянских экономических и торговых связей, а также в связи с инициативами, с которыми выступают крупнейшие итальянские фирмы «Фиат» и «Ансальдо» начиная с 1916 года. Две первые грамматики русского языка для итальянцев были опубликованы в 1917 году<sup>1</sup>. В указанных грамматиках высказывается мысль о том, что изучение русского языка «должно стать ценным инструментом для будущей экономической экспансии Италии»<sup>2</sup>.

В 1913 году в Россию приезжает итальянская делегация, и в 1916 году в России открывается филиал фирмы «Фиат» (в дальнейшем, как хорошо известно, в 1969 году начинается производство автомобилей в России). Таким образом, возникновение необходимости в изучении русского языка и открытие некоторых школ предшествуют введению русского языка как учебного предмета в школах. В Италии в Турине была создана Практическая школа русского языка, и в 1957 году преподавание русского языка было впервые введено в Коммерческом институте (колледже) «Квинтино Селла» в Турине.

Преподавание русского языка в школах Италии быстро распространяется, и через некоторое время в стране насчитывается уже более 60 школ, в которых в старших классах преподается русский язык; проводятся конкурсы для отбора и приема на работу учителей русского языка. В 2003 году начинается реализация важного проекта «Италия — Россия», целью которого является активизация сотрудничества и обмена учащимися между итальянскими и российскими школами под руководством Главного управления международных связей Министерства образования Италии.

5 ноября 2003 года был подписан Двусторонний договор о распространении итальянского языка в России и русского языка в Италии. За под-



писанием этого Договора следует принятие Закона № 65 от 18.03.2008, в котором сформулированы те же цели. Этот закон играет большую роль, его применение уже дало свои плоды (семинары для школьных учителей и руководителей школ, стипендии и поддержка развития партнерских отношений между российскими и итальянскими школами).

2011 год — год итальянской культуры в России и русской культуры в Италии — способствовал реализации разнообразных культурных программ, которые показывают важность знания русского языка для улучшения взаимопонимания и ведения диалога между народами наших двух стран. Необходимо также отметить важность введения Российской государственной системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку ТРКИ, которая соответствует стандартам и критериям качества, утвержденным Советом Европы и Ассоциацией лингвистических тестеров Европы (ALTE). Тестирование по системе ТРКИ первый раз проводилось в Италии в университете Бергамо в 2001 году.

Все эти факторы: двусторонние связи в области экономики и торговли, сотрудничество в сфере науки, обмен опытом в области преподавательской деятельности, тестирование по русскому языку как иностранному — являются базой для сотрудничества между нашими странами и вызывают заслуженный интерес Министерства образования Италии.

Преподавание русского языка в старшей средней школе в Италии (14–19 лет) проводится в следующих типах учебных заведений: лингвистические лицеи (лицеи иностранных языков), технические колледжи («институты») экономики и маркетинга, колледжи туризма, колледжи питания и другие колледжи. В лингвистических лицеях русский язык преподается в течение пяти лет. Количество учебных часов позволяет уделить должное внимание как морфологии и синтаксису русского языка, так и осветить некоторые вопросы, связанные с русской литературой и культурой. В технических колледжах (туризм, международные связи и маркетинг) и в профессиональных колледжах (училищах) русский язык преподается в течение трех или пяти лет.

Преподавание русского языка в Италии ведется в разных школах по-разному, и часто программы, ранее разработанные Министерством, не являются достаточной базой для организации обучения и не удовлетворяют все потребности учителей и школ. Стало ясно, что возникла необходимость иметь общую детально разработанную программу, на которую школьные учителя могли бы опираться в учебном процессе. В связи с этим Министерство образования Италии (также на основе Закона № 65 от 2008 года) в 2017 году организовало разработку программы под общим названием *Sillabo di lingua russa* — «Силлабус русского языка». Силлабус — это своего рода развернутая программа с детальным описанием учебного материала, который содержится в курсе русского языка.

В «Силлабусе русского языка» указаны основные принципы организации учебного процесса и содержится учебный материал, усвоение которого является обязательным для поэтапного формирования у учащихся основных компетенций, соответствующих различным уровням владения языком, определенным Общеввропейской шкалой языковых компетенций (QCER).

«Силлабус русского языка» был разработан для обучения учащихся, которые ранее не изучали русский язык и которые должны по завершении пятилетнего курса обучения достичь уровня В1 и в конце трехлетнего курса обучения достичь уровня А2.

С учетом компетенций, которые должны быть сформированы у учащихся в течение курса обучения, были составлены две учебные программы. Программа, реализуемая в лицее, включает: понимание, порождение речи на изучаемом языке, ведение диалога, критический анализ и комментирование различных явлений, связанных с культурой страны изучаемого языка, углубленный анализ тем, представляющих общий интерес, «также через другие предметы». Программа, реализуемая в технических колледжах и профессиональных училищах, включает: понимание, порождение речи на изучаемом языке, ведение диалога, анализ и комментирование социокультурных явлений страны изучаемого языка. «Силлабус русского языка» базируется на методических принципах, согласно которым предпочтение отдается коммуникативному подходу и формированию коммуникативной компетенции, которое должно проводиться параллельно с обязательным усвоением учащимися грамматических структур русского языка.

В соответствии со шкалой уровней компетенций, установленных QCER<sup>3</sup>, и в соответствии с общим профилем пятилетнего курса обучения и трехлетнего курса обучения в «Силлабусе» были определены следующие уровни, которых нужно достичь в разные годы обучения: первый год — от уровня 0 к уровню А1; второй год — от уровня А1 к уровню А1+; третий год — достижение уровня А2; четвертый год — от уровня А2 к уровню А2+; пятый год — достижение уровня В1.

Составные части «Силлабуса» были приведены в соответствие друг с другом с учетом взаимосвязи сфер описанных компетенций и с учетом особенностей русского языка, описание грамматических и синтаксических характеристик которого (центральная роль глагола, флексивная структура и т. д.) является важной частью «Силлабуса». Особое внимание уделяется развитию коммуникативной компетенции и различным факторам, способным мотивировать изучение учащимися русского языка.

Темы, входящие в состав «Силлабуса», предлагаются преподавателю не в строгом последовательном порядке, а как система в соответствии с уровнями анализа языка (фонетика, лексика, морфология, синтаксис) и в соответствии с нормами, установленными Общеввропейской шкалой

языковых компетенций (QCER) 2017 и 2018<sup>4</sup>. Последовательность, порядок и форму представления материала выбирает преподаватель в зависимости от класса и целей обучения, которые он стремится достичь. В «Силлабусе» не содержатся конкретные указания по методике, и право выбора метода преподавания остается за преподавателем. Представляется очень важной мотивация, которую преподаватель сможет развить у своих учеников, чтобы облегчить процесс усвоения учебного материала через установление логических связей между различными явлениями из области морфологии и лексики русского языка. Большую роль также должен играть анализ элементов истории и культуры, обычаев и традиций, которые кроме того, что вызывают интерес у учеников, помогают им понять менталитет народа и способствуют укреплению интереса к изучению языка, являющегося своего рода зеркалом, в котором отражаются мысли и душа народа.

Основу программы «Силлабус» составляют (по порядку представления):

*Дескрипторы.* Были разработаны на основе документов и материалов, которые содержатся в Общеввропейской шкале языковых компетенций (QCER) и документов и материалов ТРКИ (Тест по русскому языку как иностранному)<sup>5</sup> в сочетании с опытом работы учителей школ и преподавателей университетов. *Дескрипторы* содержат указания для каждого года обучения, в которых определяется коммуникативная компетенция в области устной и письменной речи, проявляющаяся в различных умениях в разных видах речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Раздел «*Функции — Лексика — Грамматика*» содержит описание, соответствующее тому, что указано в таблице *Дескрипторов*. Каждое представленное умение для каждого уровня компетенции имеет соответствие в Функциях, в Лексике и в предлагаемых грамматических структурах.

*Коммуникативные функции*, описанные в соответствии с *Дескрипторами*, параллельны *Лексике*, которая необходима для развития этих функций.

Раздел *Лексика* был разработан на основе Лексических минимумов<sup>6</sup>, которые были установлены Министерством образования Российской Федерации для разных уровней владения русским языком как иностранным. Представляемая лексика разделена по темам, что делает удобным использование материалов этого раздела преподавателем.

Раздел *Грамматика* представляет *Грамматические структуры*. Приоритетное внимание, насколько это возможно, уделяется коммуникативной функции. Представленные грамматические темы снабжены соответствующими грамматическими конструкциями и примерами.

В разделе *Культура* наибольшее внимание уделено темам, которые совпадают или каким-либо образом связаны с темами, выделенными в других шкалах языковых компетенций для других языков и рассмотрение которых способствует расширению знаний в области культуры и современной жизни. Отмечается целесообразность использования русского языка при представлении тем уже начиная с первых двух лет обучения. Начиная с третьего года рекомендуется постепенно сокращать упоминание родного языка учащихся: меньше говорить на уроках по-итальянски, давать учащимся тексты, написанные по-русски, использовать различные аудиовизуальные и мультимедийные средства обучения.

Для технических колледжей и профессиональных училищ была разработана специальная часть программы, в которой *Дескрипторы* пред-

лагают определенный учебный курс для каждого года обучения как для трехлетнего курса обучения (до уровня А2), так и для пятилетнего курса обучения (до уровня В1). Отмечается необходимость уделять особое внимание проводимой образовательной программе и большому разнообразию профессионально ориентированных школьных программ (экономика, маркетинг, туризм, гостиничное обслуживание). Важно развивать умения учащихся использовать различные элементы лексики и терминологии, употребляемой в той или иной профессиональной сфере, в конкретной профессиональной деятельности. В разделе *Культура* также приводятся многочисленные и разнообразные темы, что позволяет преподавателю выбирать те, которые актуальны для образовательной программы, реализуемой в каждом конкретном классе.

Рабочая группа для разработки программы «Силлабус русского языка» была сформирована 1 сентября 2017 года Указом Министерства высшего образования и науки Италии. Научный координатор — М. К. Пезенти, профессор университета Бергамо; координатор по организационным вопросам от Министерства образования — Дж. Ландже.

Состав рабочей группы: Е. Сергеева, советник по вопросам культуры Посольства Российской Федерации в Италии; И. Двизова (Россотрудничество); А. П. Бонола (Католический университет Милана); П. Котта Рамузино (Университет Милана); К. Кривеллер (Университет Падуи); П. Деотто (Университет Триеста); Э. Гаретто (Университет Милана, IULM Милана); Д. Мораччи (Университет Къети и Пескары); М. Перотто (Университет Болоньи); В. Бениньи (Университет «Рома тре», Рим); М. ди Филиппо (Университет «Л'Ориентале», Неаполь); Ю. Николаева (Университет «Ля Сапьенца», Рим); С. Нистратова (Университет «Ка'Фоскари», Венеция); Д. Бончани (Лингвистический лицей Сан Джованни Вальдарно (АР)); С. Кокетти (Международный лингвистический лицей «Грация Деледда», Генуя); А. Де Анджелис (Лингвистический лицей «Кальчекки Онести», Фермо); Л. Джудичи (Национальный пансион «Паоло Дьяконо», Чивидале дель Фриули (УД)); В. Дзаниван (Государственный лицей «Дука дельи Аbruцци», Тревизо).

После подготовки «Силлабуса» для лицеев на основе результатов проделанной работы и на основе тех же критериев был разработан соответствующий документ для технических колледжей и профессиональных училищ. Составители: И. Честари (Колледж «Эрминио Моджа», Стреза), К. Коста (Технический колледж «Дж. Мадзотти», Тревизо), М. Ванин (Колледж Местре (ВЕ)), Д. Верньяно (Колледж «Феррини», Вербания).

Рабочая группа, разделенная на подгруппы, проводила свою деятельность с сентября 2017 года по декабрь 2018 года. Хочется выразить уверенность в том, что подготовленная программа будет полезна для преподавателей. Целью «Силлабуса» было дать преподавателям русского языка как можно больше различного материала теоретического и прак-

тического характера с конкретными примерами, который может быть использован на занятиях. Каждый преподаватель может самостоятельно решать, какие темы рассматривать на занятиях, какие пропустить, а также в какой последовательности их представлять. Эти и другие методические вопросы решаются в соответствии с проводимым курсом, количеством учебных часов, уровнем предшествующей подготовки учащихся.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Romanovsky N.* Grammatica della lingua russa ad uso degli italiani. Milano: 1917. R. Gutman Polledro R. Polledro A. Grammatica russa teorico-pratica. Torino: Lattes, 1917. 376 с.

<sup>2</sup> В 1950 году выходит в свет грамматика Этторе Ло Гатто (*Lo Gatto Ettore.* Grammatica della lingua russa. Milano: Sansoni, 1950. 322 с.). Известный итальянский славист выступал за введение преподавания русского языка в школе для подготовки студентов университетов.

<sup>3</sup> Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 апреля 2014 г. № 255 г. Москва «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним» // Российская газета. 20.06.2014. URL: <https://rg.ru/2014/06/20/urovni-dok.html> (дата обращения 18.12.2018). Портал Министерства образования и науки Российской Федерации. Уровни владения русским языком. URL: <http://it.russia.edu.ru/> (дата обращения 15.11.2018).

<sup>4</sup> Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors, Provisional Edition, 2017; Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with new Descriptors, 2018.

<sup>5</sup> Министерство Образования и Науки Российской Федерации. Российская Государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Элементарный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 2015; Базовый уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 2016; Первый сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 2015; Министерство Образования и Науки Российской Федерации. Российская Государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку; I Сертификационный уровень. Общее владение. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Второй вариант / Н. П. Андрияшина [и др.]. М.; СПб.: Златоуст, 2016. *North B., Piccardo E.* Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe project // "Language Teaching", 2016. n. 3 pp. 1–5,

<sup>6</sup> Министерство Образования и Науки Российской Федерации. Российская Государственная система тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Лексический минимум по русскому языку как иностранному / Н. П. Андрияшина [и др.].

**Pesenti M.-C.**

*University of Bergamo, Italy*

#### **TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN LYCEUMS, COLLEGES AND VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN ITALY: NEW TRENDS AND DIDACTIC GUIDANCE**

The paper specifies detailed programme of teaching the Russian language in Italian high schools, lyceums and colleges. This programme, named "Russian Language Syllabus", was elaborated under the guidance of Italy's Ministry of Education. The objective of the Syllabus is to equip teachers with different pedagogical materials and practical examples that can be used during language lessons. Special attention has been given to the development of communicative competence and other factors that help increase student motivation.

*Keywords:* Syllabus (programme); Russian language in Italy; testing; Common European Framework; working group; educational objectives.

**Петрова Анна Сергеевна**

*Санкт-Петербургский университет  
Министерства Внутренних Дел  
Российской Федерации, Россия*

sihaja@yandex.ru

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ МВД РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ДАЛЬНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ)**

В данной статье рассматриваются особенности организации образовательного процесса в вузе системы МВД для слушателей, приехавших из стран дальнего зарубежья и начавших изучать русский язык только в России в рамках годового обучения на подготовительном курсе. Дальнейшее обучение в течение 5 лет происходит полностью на русском языке.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; образовательный процесс; вузы системы МВД; полицейские; межкультурная коммуникация.

В настоящее время осуществление международных контактов является чрезвычайно важным и актуальным составным элементом учебной, учебно-методической и научной деятельности. Уровень развития и укрепления партнерских связей с зарубежными образовательными организациями и ведомствами — это неотъемлемая характеристика эффективности деятельности образовательного учреждения системы МВД.

Санкт-Петербургский университет МВД России проводит работу по расширению и всестороннему развитию международного сотрудничества, основной целью которого является изучение и внедрение зарубежного опыта по борьбе с преступностью, а также профессиональной подготовки кадров. Одной из перспективных форм международного взаимодействия является сотрудничество в области образовательной и научной деятельности.

В Санкт-Петербургском университете МВД России на базе факультета подготовки иностранных специалистов осуществляется обучение по программам высшего образования сотрудников правоохранительных органов Азербайджанской Республики, Республики Гана, Республики Гвинеи-Бисау, Республики Замбии, Республики Зимбабве, Республики Казахстан, Киргизской Республики, Республики Конго, Республики Мозамбик, Демократической Республики Сан-Томе и Принсипи, Республики Таджикистан, Туркменистана, Республики Уганда, Республики Узбекистан.

В настоящее время иностранные слушатели в Санкт-Петербургском университете МВД России обучаются по двум направлениям: 37.05.02 — Психология служебной деятельности (психологи) и 40.05.01 — Правовое обеспечение национальной безопасности (юристы). Направление подготовки определяется комплектующим органом.



В процессе обучения важную роль играет уровень подготовки иностранных слушателей по русскому языку, и если со слушателями из стран ближнего зарубежья (Казахстана, Киргизии, Узбекистана и т. д.) в основном не возникает больших трудностей в понимании материала, то у слушателей дальнего зарубежья (Африки, Латинской Америки, Ближнего Востока) возникает ряд проблем.

Дисциплина «Русский язык как иностранный» преподается на протяжении первого и второго курса в объеме 448 часов (количество учебных часов по семестрам варьируется в зависимости от направления подготовки и года набора). В конце подготовительного курса слушатели сдают тестирование на определение уровня владения русским языком. Уровень В1 — это «начальный» этап Первого сертификационного уровня. Слушатели только овладели основами русской грамматики и постоянно расширяют свой словарный запас. На подготовительном курсе в нашем вузе занятия ведут также преподаватели-предметники, задача которых подготовить обучаемых к занятиям по таким основным дисциплинам первого курса как «Информатика», «Обществознание», «Физическая подготовка». Но, к сожалению, эти преподаватели не всегда приходят на занятия с материалами, адаптированными для данной аудитории. Такая же ситуация наблюдается и на основных курсах.

Рабочий план по учебной дисциплине «Русский язык как иностранный» составлен с учетом тематики основных дисциплин, читаемых в данном семестре, с целью облегчения усвоения специальных дисциплин. Так, например, у слушателей специальности 40.05.01 — Правовое обеспечение национальной безопасности в нем представлены следующие темы: «Понятие государства. Признаки государства», «Восточный и западный пути развития государства», «Функции государства», «Форма государства. Форма правления» и т. д. Во время занятий по данным темам преподаватель старается максимально доступно объяснить терминологию (что вызывает основные трудности) и в упрощенной форме дать теоретический материал, чтобы слушатель на занятиях по «Теории государства и права» уже мог понимать, что ему говорит преподаватель-предметник.

В процессе работы мы столкнулись с такой проблемой. Требования в программах по дисциплинам для русских курсантов и для иностранных специалистов одинаковы, что отражается и в тематических планах, и в вопросах к зачетам, но материал, его количество и детальность должны отличаться, должна учитываться национальная специфика аудитории. К сожалению, преподаватели-предметники приходят на занятия с тем же материалом, с презентациями на 50–80 слайдов, с которыми они приходят к русским курсантам, а после этого начинают говорить, что иностранные слушатели плохо знают русский язык, медленно пишут, не понимают, что им говорят. Однако всем понятно, что нельзя



ни одного человека научить за год владеть иностранным языком в такой степени, в какой владеют люди родным языком. Кроме того, необходимо учитывать, что русские курсанты в большинстве своем — это вчерашние выпускники школ или молодые люди, только что прошедшие воинскую службу, а иностранные слушатели дальнего зарубежья уже являются сотрудниками полиции, некоторые из них имеют достаточно высокие звания и значительный возраст, что тоже необходимо учитывать в процессе обучения.

В Санкт-Петербургском университете МВД России существует система кураторства. Она заключается в том, что за каждым учебным взводом или группой закрепляется куратор. У иностранных слушателей дальнего зарубежья куратором обычно назначается преподаватель русского языка, так как преподаватели кафедры русского языка работают с данной аудиторией достаточно тесно на протяжении первых двух лет. Данная «общественная нагрузка» позволяет также помогать подопечным с различными профильными дисциплинами. Это связано с тем, что тексты законов и кодексов вызывают большие трудности для восприятия, поскольку содержат много незнакомой лексики и сложные грамматические структуры: предложения с большим количеством однородных членов, причастные обороты, разнообразные придаточные предложения.

Для оптимизации учебного процесса большая роль отводится работе с медийными средствами обучения. Так как у иностранных слушателей часто вопросы возникают во внеурочное время, для учебного общения активно используются социальные сети (ВКонтакте, Facebook), различные мессенджеры (например, WhatsApp). Они позволяют не только поддерживать связь со слушателями, но и оперативно исправлять их ошибки в письменной речи.

Таким образом, для повышения степени успешности преподавания специальных дисциплин необходимо учитывать уровень подготовки иностранной аудитории по русскому языку, адаптировать и дозировать предъявляемый материал, обращать внимание на менталитет и культурные особенности иностранных слушателей.

**Petrova A. S.**

*St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Russia*

#### **ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT ST. PETERSBURG UNIVERSITY OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: ON THE EXAMPLE OF FOREIGN STUDENTS)**

The article discusses the features of the organization of the educational process at the University of the Ministry of Internal Affairs for the students, who have arrived from foreign countries and began to learn Russian language only in Russia, as a part of their annual training course. Further 5-year course is taught entirely in Russian.

*Keywords:* Russian as a foreign language; educational process; universities of the Ministry of Internal Affairs; police officers; intercultural communication.

**Петрова Светлана Максимовна**

*Северо-Восточный федеральный  
университет имени М. К. Аммосова, Россия*

metlit@mail.ru

## **НОВЫЕ ПОДХОДЫ К МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ГРАФИКО-СИМВОЛИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

Впервые на новом учебном материале показана авторская методика обучения русскому языку как иностранному на основе графико-символического анализа художественного произведения (на примере романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»). Суть её заключается в том, что графика отражает *основные* события, происходящие в той или иной главе, что позволяет обучающимся лучше запоминать последовательность эпизодов, развивать устную связную речь, совершенствовать логическое мышление.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»; графико-символический анализ.

Стратегически важным направлением современной международной политики Российской Федерации является продвижение русского языка за рубежом. Русский язык рассматривается как неотъемлемая часть мировой цивилизации.

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (СВФУ), головной вуз республики Саха (Якутия), по праву считается лидером международного сотрудничества в сфере образования в странах Азиатско-Тихоокеанского региона. В настоящее время в разных учебных подразделениях СВФУ обучается более 300 иностранных студентов из многих стран, в частности, из Африки, Ближнего Востока, Латинской Америки, Монголии, Китая и др.

Сегодня актуальным становится использование новейших форм обучения русскому языку как иностранному\*. Как показала практика, наиболее эффективной формой приобщения иностранцев к русскому языку является литература. Благодаря включению произведений русской классической литературы в систему обучения иностранцев русскому языку, они не только совершенствуют устную связную речь, расширяют словарный запас, но и лучше понимают историю России, её традиции, обычаи. В практике преподавания русскому языку как иностранному на кафедре РКИ СВФУ используется наша авторская технология графико-символического анализа художественного произведения. В её основе лежат традиции семиотики, мнемотехники, эргономики.

В данной статье мы впервые покажем нашу работу по обучению русскому языку иностранцев с помощью графико-символического анализа романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Этому пред-

шествовала большая подготовительная работа с иностранцами: беседа об эпохе писателя, историко-литературные комментарии к роману, знакомство с личностью писателя, различные формы словарно-фразеологической работы, просмотр фильма по этому роману (в главной роли Г. Тараторкин), представление учебного материала (работа с адаптированным текстом и графикой) и др. Потом иностранцы читают адаптированный текст, незнакомые слов выделяем курсивом, проверяем их чтение, правильное ударение, рассказывание, свободный пересказ с использованием графики.

**Часть I. Идея.** Жарким июльским вечером из своей *каморки* вышел молодой человек. Это был Родион Раскольников, бывший студент-юрист. Во всех своих бедах он считал виноватой *старуху-процентщицу* Алену Ивановну. Он готов на её *убийство*. Но его сдерживали *страх* и *нерешительность*. Однако три обстоятельства подтолкнули его на преступление. *Первое* — подслушанный *разговор* офицера со студентом о злой старухе-процентщице, которую нужно убить. *Второе* — *встреча* в *распивочной* с бывшим чиновником *Мармеладовым*, который рассказал о *трагедии* в своей семье и дочери Соне. *Третье* — *письмо из дома*. Из него Раскольников узнал, что его сестра Дуня выходит замуж за не любимого человека Лужина. Родион понял, что его родные готовы ему помочь, но он не хочет принять эту *жертву*. После этого Раскольников решается на убийство Алены Ивановны. Но больших денег он у нее не нашел.

**Опорные слова:** каморка, студент-юрист, старуха-процентщица, разговор, Лизавета, распивочная, дочь Соня, письмо, сестра Дуня, семья, надворный советник Лужин, офицер, украшения.

**Ключевые слова:** страх, нерешительность, зло, разговор, убийство, встреча, преступление, жертва.



Рис. 1.

**Комментарии к графике (рис. 1).** Символическим олицетворением Раскольникова является извилистая линия, отражающая его внутренний мир: его интеллигентность, страх, ненависть к окружающему миру, прежде всего, к старухе-процентщице, к хозяйке дома, к собственному бессилию что-либо изменить, нерешительность.

Три возвышения олицетворяют три события, которые привели Раскольникова к убийству: 1. подслушанный *разговор* в трактире офицера и студента; 2. *встреча* Раскольникова с Мармеладовым; 3. *Письмо*

из дома. Именно письмо из дома стало «последней каплей», переполнившей душу Раскольникова и побудившей его пойти на преступление-убийство старухи-процентщицы.

**Часть II. После Дела.** Раскольников встречается с Лужиным. Молодой человек понял, что Лужин женится на его сестре ради своей *карьеры*. Между ними происходит ссора. После ссоры Родион уходит из дома и бродит по улице. Здесь он видит, как под колесами экипажа погибает Мармеладов. Раскольников приходит в дом Мармеладовых и отдает его дочери Соне последние деньги. Друг Раскольникова Разумихин говорит ему, что Родиона подозревают в убийстве старухи. Раскольникова приглашает к себе *следователь* Порфирий Петрович. Когда Раскольников приходит домой, он видит мать и сестру.

*Опорные слова:* дом, улица, экипаж, деньги, следователь Порфирий Петрович, беседа, мать, сестра.

**Ключевые слова:** ссора, карьера, замысел, красота, карьера, власть, свидетель, гибель, подозрение.



Рис. 2.

**Комментарии к графике (рис.2).** На этом рисунке показан не только Раскольников (*извилистая линия*), но и раскрывается истинная суть Лужина (пунктирная линия, показывающая неискренность, лживость этого героя). Другая *прямая линия с указателями вверх и вниз* символизирует следователя Порфирия Петровича, умного, хитрого, опытного профессионала, который сразу увидел в Раскольнике убийцу, которому суждено не только заставить его признаться в содеянном, но и способствовать духовному и душевному спасению молодого человека.

**Часть III. Встречи и сон.** Родион просит сестру Дуню не выходить замуж за Лужина. Вместе с Разумихиным Раскольников приходит к *следователю* Порфирию Петровичу. Опытный следователь Порфирий Петрович по *поведению* Раскольникова (*волнение, страх, бледность лица*) сразу понимает, что именно он убил старуху. Но ему нужно *признание убийцы*, поэтому он ведет свою *игру*. Между ними происходит интересный *разговор*. Раскольников излагает свою *теорию*. Он говорит, что все люди делятся на гениев (сильные личности такие, как Наполеон) и негениев (простых людей). Раскольников спрашивает себя: «Кто он? Тварь ли дрожащая или Наполеон?». Раскольников видит сон об убийстве старухи. Мать, Дуня и Соня пытаются его успокоить. Появляется Свидригайлов, бывший хозяин Дуни.

*Опорные слова:* незнакомец, следователь, убийца, разговор, гений.

**Ключевые слова:** поведение, страх, волнение, бледность, признание, игра, теория, сон.



Рис. 3.

**Комментарий к графике (рис. 3).** Извилистая линия — Раскольников; закрученный круг-сон героя; две короткие линии — мать и сестра Раскольникова; прямая линия с заостренными концами — следователь.

**Часть IV. Раскольниковы.** Сестра Раскольникова Дуня была служанкой в доме Свидригайлова. Жена Свидригайлова узнала, что её муж ухаживает за Дуней и выгнала девушку из дома. Вскоре жена Свидригайлова трагически погибла. Свидригайлов говорит, что он хочет помочь Раскольникову, потому что не любит Лужина. Раскольников приходит к Соне и просит её уйти вместе с ним. Родион понимает, что Соня очень чистый и светлый человек. Он говорит, что «главное в жизни — это свобода и власть. А самое главное — это власть. Этот разговор подслушивает Свидригайлов.

*Опорные слова:* помещик, Свидригайлов, письмо, следователь, преступник

**Ключевые слова:** грех, болезнь, Бог, душа, свобода, власть, ужас, убийство.



Рис. 4.

**Комментарий к графике (рис.4).** Две одинаковые линии — мать и сестра Раскольникова; маленькая линия — Соня; волнистая линия — Раскольников; длинная изогнутая линия — Свидригайлов, подслушивающий разговор Раскольниковых; прямая линия с двумя концами — следователь Порфирий Петрович, наблюдающий за поведением Раскольникова.

**Часть V. Раскольников и Соня.** Лужин решил *отомстить* Раскольникову за то, что тот помешал его свадьбе с Дуней. Он *незаметно* положил Соне в карман 100-рублевую бумажку, а потом обвинил её в *воровстве*.

Раскольников приходит к Соне и **сознается** ей в убийстве старухи-процентщицы: «Разве я старушонку убил? Я себя убил, а не старушонку!» Что теперь делать? Соня говорит: «*Страдание* принять и *искупить* себя им, вот что надо».

**Опорные слова:** свадьба, карман, 100-рублевая бумажка,

**Ключевые слова:** воровство, страдание, искупление.



Рис. 5.

**Комментарий к графике (рис. 5).** Пунктирная линия — Лужин, пытающийся обвинить Соню (короткая линия) в воровстве; Раскольников (извилистая линия) решает рассказать следователю о своем преступлении (ломаная линия с заостренным книзу концом); прямая линия с заостренным концом книзу — Раскольников понимает, что следователь накажет его за убийство старухи-процентщицы.

**Часть VI. Признание Раскольникова.** Раскольников встречается с Порфирием Петровичем. Тот говорит, что он *подозревает* Раскольникова в убийстве старухи-процентщицы. Если Раскольников сознаётся, то ему сократят срок *наказания*. Раскольников рассказывает **Свидригайлову** о следователе и просит ему помочь. Свидригайлов говорит, что ему *стыдно* за свою жизнь, что он совершал много ошибок. Он кончает жизнь *самоубийством*. Раскольников идет к матери и сестре и **признается** в убийстве старухи, но не считает это преступлением. Он сам идет к следователю и признается в преступлении. Он знает, что ему грозит *наказание*.

**Опорные слова:** следователь, мать, сестра.

**Ключевые слова:** наказание, самоубийство, преступление.

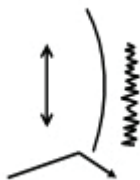


Рис. 6.

**Комментарии к графике (рис. 6).** Следователь (прямая линия с заостренными концами) подозревает Раскольникова в убийстве старухи. Раскольников советуется со Свидригайловым (вогнутая линия), но тот ничем не может ему помочь. Тогда Раскольников идет к следователю и рассказывает ему о своем преступлении (ломаная линия). Следователь говорит, что Раскольникова ждет наказание.

**Эпилог. На каторге.** Раскольникова осудили и сослали в **Сибирь** на 8 лет. Здесь он находится уже 9 месяцев. **Соня** уехала с Раскольниковым. Мать его заболела и вскоре умерла. Она так и не узнала, что произошло с её сыном. Раскольников счастлив, потому что чувствует, что он *воскрес* для новой жизни. Дуня вышла замуж за Разумихина.

**Опорные слова:** каторга, Сибирь, замуж, сын.

**Ключевые слова:** болезнь, смерть, воскресение.



Рис. 7.

**Комментарий к графике (рис. 7).** Прямоугольник означает ограниченное пространство (каторга), в его центре извилистая линия—Раскольников; за пространством короткая линия — Соня, которая поехала за Раскольниковым.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

\* *Азимов Э. Г.* Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: Изд-во «Русский язык. Курсы», 2012. С. 15–18.

**Petrova S. M.**

*Amnosov North-Eastern Federal University, Russia*

#### NEW APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY USING GRAPHICAL AND SYMBOLIC ANALYSIS OF A WORK OF FICTION

The author's new method of teaching Russian as a foreign language, based on a graphic and symbolic analysis of a work of art (using the example of Fyodor Dostoevsky's novel "Crime and Punishment") is shown for the first time. Its essence lies in the fact that the graphics reflect the main events occurring in one or another chapter, which allows students better memorizing the sequence of episodes, developing oral coherent speech, improving their logical thinking.

**Keywords:** Russian as a foreign language; "Crime and Punishment" novel by Dostoevsky; graphic-symbolic analysis.



## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ПЕРВОМ КУРСЕ

Группа иностранных обучающихся, прибывшая на 1-й курс технического вуза без прохождения подготовительного курса, показала знания и умения, не соответствующие требованиям I сертификационного уровня. Обучающимся, не имеющим возможности пройти подготовительный курс, необходима особая стратегия обучения, предусматривающая наиболее эффективные способы коррекции навыков и умений речевой деятельности, способствующая увеличению объёма знаний по русскому языку и совершенствованию речевых механизмов. В силу взаимосвязанности в сознании обучающихся механизмов распознавания слов, словосочетаний и фраз в устной и письменной речи, механизмов порождения словосочетаний, фраз, текстов происходит естественное расширение возможностей обучающихся в овладении устной и письменной речью.

*Ключевые слова:* стратегия обучения; коррекция навыков и умений речевой деятельности; комплекс навыков и умений по РКИ; обучение владению грамматической формой слова; формирование коммуникативных умений; взаимосвязанность в сознании человека механизмов порождения и восприятия речи.

По результатам тестирования группа обучающихся, прибывшая на 1-й курс технического вуза, показала знания и умения, не соответствующие требованиям I сертификационного уровня: были слабо развиты слухопроизносительные навыки и акцентуационные и интонационные умения, активный словарный запас был крайне мал по сравнению с достаточно большим пассивным словарем. Однако это позволяло студентам в целом воспринимать содержание обращённой к ним устной речи, улавливать основную информацию письменных и устных текстов по дисциплинам учебного плана. Наибольшие затруднения вызывала неподготовленная устная речь в ситуации обращения к преподавателям и представителям администрации вуза с целью получить важную информацию, дать необходимые объяснения в сложных ситуациях, обратиться за советом, помощью и т. д. Все это говорит о том, что данному контингенту обучающихся необходима особая стратегия обучения, учитывающая их потребности в адаптации как применительно к необходимым для общения знаниям по русскому языку, так и комплексу навыков и умений, необходимых для обучения в техническом вузе.

В связи с этим важно правильно выбрать модель обучения с учётом уровня знаний обучающихся, опытом коммуникации и имеющихся у них проблем с учебной деятельностью на русском языке, их индивидуальными способностями. Прежде всего необходимо найти наиболее эффективные способы коррекции и совершенствования навыков и умений речевой деятельности обучающихся, увеличения объёма их знаний по русскому языку. «Различия в индивидуальных способностях наиболее отчётливо

выступают именно в способах учебной работы, выборе рациональных приёмов выполнения учебных действий, гибкому их использованию»<sup>1</sup>. Надо также отметить, что в родном языке этих студентов отсутствуют некоторые грамматические категории (в частности, категории рода), поэтому важной задачей преподавателя является развитие формально-грамматической составляющей речевой деятельности на русском языке, что необходимо для формирования коммуникативных умений и компетенций, а также для становления умений во всех видах речевой учебно-профессиональной деятельности как в устной форме, так и в письменной.

В качестве основного способа обучения уместно применение метода индивидуальных заданий для восполнения базы знаний и совершенствования умений обучающихся. В первую очередь это касается фонетико-интонационной «грамотности», что предполагает отработку образцового чтения учебных текстов с целью выхода на более высокий уровень развития фонетико-интонационных навыков и создания в слуховой памяти звучащих образов слов и образцов интонирования отдельных синтагм в составе фраз. Владение мелодикой русской фразы очень важно не только для развития интонационных умений обучающихся, но и для формирования вторичной языковой личности.

Неотъемлемой частью учебной работы является овладение грамматической формой слова: от осознания её значения в словосочетании и фразе к её использованию для выражения значения в соответствии со сверхзадачей общения — понять и быть понятым<sup>2</sup>. Методологическая основа такого способа восполнения недостаточного уровня сформированности речевых умений обучающихся — взаимосвязанное существование в сознании речевых образов различного порядка: образа какого-либо конкретного слова, сформировавшегося в сознании; соответствие индивидуального образа слова общему понятию, вхождение слова в соответствующую лексическую группу и изменение его грамматической формы во взаимосвязи со структурой предложения как средства передачи кванта информации. Объём подобной речемыслительной работы соответствует уровню имеющихся у обучающихся реальных знаний и умений и их возможностям по овладению новыми лексическими единицами в корректном грамматическом оформлении в соответствии с выражаемым речевым замыслом. Результатом является укрепление и расширение базы звуковых и графических образов слов, словосочетаний и обозначаемых ими предметов, вещей, действий, понятий и явлений, их признаков, составляющих языковой «багаж» обучающихся. С увеличением словарного запаса происходит укрепление знаний о языковых средствах и умений их употребления для выражения определённых значений, навыков образования грамматических форм слов в соответствии с их принадлежностью к определённым частям речи; взаимосвязь форм слов, принадлежащих к разным частям речи и образующих словосочета-

ния различной степени устойчивости. Работа с устойчивыми словосочетаниями, знакомство с особенностями их образования и использования в речи эффективны в обучении любому иностранному языку взрослых, поскольку зафиксированная в словосочетании грамматическая форма лучше запоминается и затем может служить образцом при образовании подобных форм. Это могут быть устойчивые словосочетания из лексикона военнослужащего при выполнении рутинной работы (дежурство и т.д): «прибыл по вашему распоряжению», «приступил к дежурству», «выполнил ... распоряжение», «по списку 10, налицо 9»; «убыл в госпиталь», «отсутствует по уважительной причине» и др.

В силу взаимосвязанности в сознании человека механизмов порождения и восприятия речи в процессе обучения происходит естественное расширение возможностей обучающихся в увеличении словарного запаса и употребительных формул речевого общения в социально-культурной и учебно-профессиональной сферах, причём в процессе обучения постепенно происходит переход лексических средств из пассивного словарного запаса в активный, формируются навыки включения слов, словосочетаний, терминов в грамматические структуры письменного или устного текста. При включении в именные словосочетания активизируется лексика, формируются труднейшие для обучающихся навыки установления соответствия словарных единиц грамматическим структурам в словосочетаниях, обладающих типовыми значениями принадлежности, квалификации, определения, соотношения части и целого (партитивности), классификации: *мазь от солнечных ожогов, половина второго, старший по группе, одна треть, три четверти, отсутствие воздуха в помещении, присутствие представителя* и др.; включение имени существительного в глагольно-именные словосочетания выражающие изъяснительные, определительные, временные, причинно-следственные отношения и так далее.

Иногда учебную работу с контингентом обучающихся, не прошедшим полноценную подготовку по русскому языку, приходится начинать с введения понятий частей речи и последующей работы по формированию навыков распознавания их фонетического облика в устной речи, их формы и значения, осознания их роли в структуре словосочетания, фразы и т. д. В силу взаимосвязанности в сознании обучающихся в процессе восприятия обращённой к ним речи механизмов распознавания слов, словосочетаний и фраз, овладение их смыслом и включение в процесс речевой коммуникации, а также в процессе порождения собственного высказывания происходит естественное расширение возможностей обучающихся в порождении речи, а также развитие механизмов порождения словосочетаний, фраз, текстов.

Тщательная отработка учебного материала с использованием системы упражнений и заданий, направленных на практическое овладение

базовыми конструкциями технической научной речи путём представления наиболее употребительных глагольно-именных и именных конструкций на материале текстов научного стиля речи с учётом специальностей, по которым обучаются курсанты технического вуза, позволяет даже не изучавшим русский язык на подготовительном курсе в течение первых двух лет обучения восполнить недостаток языковых знаний и повысить низкий уровень сформированности лексико-грамматических навыков и текстовых умений, овладеть знаниями и умениями извлечения и передачи информации технического текста по избранной курсантами специальности.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Давер М. В.* Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. СПб.: Златоуст, 2006. С. 59.

<sup>2</sup> *Погорельская Л. И.* Обучение языку специальности в техническом вузе. // Изучение и преподавание русского языка и литературы в контексте современной языковой политики России: Материалы докладов и сообщений XIX международной научно-методической конференции. СПб.: ФГБОУ ВПО «СПГУТД», 2014. С. 257–260

**Pogorelskaya L. I.**

*Military Research and Training Center of the Navy “Naval Academy”, Russia*

#### **THE PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO 1ST YEAR FOREIGN STUDENTS IN A TECHNICAL COLLEGE**

The author argues that a group of foreign students, who came to study at the 1st year of technical university without passing the preparatory course, showed knowledge and skill that do not meet the requirements of the 1st certification level. Insufficient knowledge of the Russian language of the 1-st course students, not having the opportunity to take a preparatory course, need a special learning strategy. The most effective methods of correcting the skills and abilities of speech activity of these students, increase their mechanisms of recognition of words, phrases, texts, is a natural expansion of the generation of speech capabilities.

*Keywords:* learning strategy; correction of skills and abilities in the Russian language teaching; possess of the grammatical form of words; formation of communicative skills and competencies; interconnectedness in the human mind of the mechanisms of generation and perception of skills.

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ГРАДОВЕДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Настоящая статья посвящена проблеме формирования социально-культурной компетенции у студентов-иностранцев в условиях краткосрочной языковой стажировки в стране изучаемого языка (России). В статье рассматриваются возможности применения данных лингвистического градоведения и наблюдений за городской скульптурой в целях решения обозначенной проблемы.

*Ключевые слова:* социально-культурная компетенция; язык города; лингвистическое градоведение; топонимическая лексика; эмпороним; эргоурбоним.

Уникальность феномена города заключается в том, что это не только универсальное пространство для хранения и генерации культуры, но и образовательная среда, служащая для постижения нравственных, культурных, ценностных ориентиров определённого лингвосоциума, его истории, национального менталитета. Более того, город — это «живая самоорганизующаяся система, в процессе освоения которой личность приобретает опыт существования в пространстве культуры, культурную компетентность»<sup>1</sup>. Это свойство города можно и нужно использовать при обучении иностранному языку

Иностраннный студент-стажёр, приезжая на языковую практику в русский город, погружается в новый для себя мир. Город лежит перед ним, как открытая книга, как источник бесконечного множества информации. Другое дело, что, как показала практика, для стажёров из азиатских стран (Китая, Кореи, Монголии) русский город остаётся немым, в силу, с одной стороны, различий в кодировке культурной информации, с другой стороны, в силу полной неподготовленности студентов к восприятию такого рода культурного знания, причиной чему является несформированность социально-культурной компетенции (СКК).

То, что обучение языку не сводится к механическому запоминанию единиц лексического и грамматического уровня иного языка, является аксиомой в современной методологии преподавания иностранных языков. Изучаемый язык должен быть не только средством выражения своих мыслей, но и источником совокупного знания об ином социуме, его специфике, культуре.

В разных странах по-разному решаются вопросы о соотношении языка и культуры в процессе преподавания иностранных языков. Используются различные подходы, принципы, приёмы, пропорции, что находит отражение в именовании дисциплин: «учебный курс цивилизации носи-

телей иностранного языка», «изучение реалий», «культурная грамотность», «культурная антропология» и др. Но факт необходимости внедрения данного вида знания сомнений не вызывает: помимо собственно лингвистической компетенции, учащийся должен обладать готовностью и способностью к ведению диалога культур, то есть *социально-культурной компетенцией*.

Впервые данный термин получил обоснование в ряде документов 1986–1991 гг. Совета Европы по Культурному Сотрудничеству<sup>2</sup>, где СКК определяется как одна из составляющих коммуникативной компетенции — способности к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни, установлению и поддержанию социальных контактов при помощи иностранного языка. В словаре методики преподавания русского языка как иностранного термин СКК появился в 1996 году после опубликования документа «Пороговый уровень. Русский язык. Том I. Повседневное общение» и стал одним из самых частотных в методической литературе. Однако наполнение этого понятия неоднозначно. Нам близка точка зрения В. В. Сафоновой, которая понимает СКК как компонент коммуникативной компетенции, образуемый совокупностью определённых знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению<sup>3</sup>

Для изучения механизма формирования СКК на базе кафедры РКИ Сибирского федерального университета (г. Красноярск) был проведён научный эксперимент, участниками которого стали 30 студентов из Китая и Кореи, приехавших на семестровую языковую стажировку в Красноярск. Их языковая практика уже подходила к концу, то есть на момент эксперимента они прожили в г. Красноярске не менее четырёх месяцев.

Вначале студентам была предложена анкета, включающая в себя ряд вопросов, призванных определить степень усвоенности социокультурного знания: *Как называется город, в котором вы учитесь? Как называется улица, на которой вы живёте? Что можно купить в магазинах, которые называются «Книжный причал», «Каравай», «Кондитерская лавка», «Сладкоежка», «Лакомка», «Дамские штучки»? Что горожане могут делать (исходя из названия) на острове Отдыха? на «Взлётке»? в Зелёной роще? на Стрелке? Что есть в каждом русском городе? и некоторые другие.*

Результаты анкетирования показали, что в 80% случаев ответы на данные вопросы вызвали существенные трудности.

На втором этапе эксперимента студентам были предъявлены фотографические изображения памятников города и предлагалось дать их толкование, начиная его словами «Я думаю, это ...» либо «Я знаю, что это...». Студентов просили описать памятник, предположить, кому и за что его поставили исходя из внешнего облика скульптуры и своих

представлений / знаний о предмете. В рамках эксперимента было установлено, что безошибочно распознавался лишь памятник В. И. Ленину, установленный на площади Революции нашего города. Студенты даже продемонстрировали неплохое знание определённого фрагмента российской истории («*Это Ленин, он великий руководитель революции, руководил людьми*», «*Это Ленин. Он был хорошим руководителем СССР*»). Интересно, что памятник тому же вождю, но установленный в нише над входом в Технологический университет, студентами уже «не опознавался», его в большинстве случаев интерпретировали как памятник основателю университета.

Прочие же из предложенных объектов определялись только как ранее виденные, однако неизвестные. Были зафиксированы попытки интерпретировать содержание памятника в рамках собственной культуры. Например, памятнику детям войны были даны следующие трактовки: «*Девочка и мальчик. Этот памятник — знак того, что у человека будет много денег*» (в китайской культуре с изображением детей связывают представление о богатстве и достатке), а также «*Я думаю, что значение памятника — „братья и сёстры дружны“*». Наблюдались попытки «включить» трактовку того или иного памятника в круг своих национальных ценностных ориентиров, определить его прагматическую составляющую. Так, скульптурное изображение красноярского художника А. Поздеева получило следующую характеристику: «*Я думаю, что человек пошёл на работу. Он ответственный человек, идёт дождь, а он остался работать. Нам надо учиться у него*».

Что касается антропонимических реалий, студенты продемонстрировали стремление увязать содержание памятника в первую очередь с персоналиями своей культуры. Так, памятник А. Поздееву был охарактеризован как памятник Мао Цзэдуну, а в Луке (Войно-Ясенецком) опознали Конфуция и Будду («*Я думаю, это Конфуций, потому что он конфуцианец*», «*Я думаю, что это статуя Будды. Сейчас он молился богу за нас. Люди надеются*»). Наблюдались попытки определить значение памятника, оперируя знанием, полученным либо ранее в рамках изучения страны и культуры, либо эмпирическим путём. Например: «*Я думаю, что это девочка и мальчик. Может быть, в детстве они катались на санках. Красноярск — это снежный город*» (о памятнике «Детям войны»). «*Я думаю, что это Пушкин. Он ищет творческое вдохновение*» или «*Я думаю, это Пушкин. А. С. Пушкин — это знаменитый учёный*» (про памятник А. Поздееву).

Таким образом, было установлено, что формирование СКК не происходит автоматически; само по себе погружение в аутентичную языковую среду, общение с носителями языка не является гарантом усвоения лингвокультурологического знания. Необходимость же обладания данной компетенцией не подвергается сомнению; её формирование видится де-



лом хотя и сложным, но архиважным, ибо отсутствие СКК или недостаточная её сформированность могут привести к возникновению разного рода ошибок и даже к коммуникативной неудаче, дисконмуникации. Наличие данной компетенции, напротив, поможет иностранцу адаптироваться в новом для него лингвосоциуме.

Образовательный курс для студентов-стажёров включает в себя такую дисциплину, как «Лингвострановедение России». Обучение в рамках данного предмета, как правило, осуществляется на основе разного вида текстов (учебных, художественных, справочных), а средствами обучения являются национальные варианты межкультурных учебников и мультимедийных средств. Но в большинстве своём данные учебные пособия базируются на реалиях российских столиц (Москвы и Санкт-Петербурга) и мало применимы к условиям языковой стажировки в других городах. Кроме того, использовать лишь дидактическую литературу, имея возможность погрузиться в живую, реальную языковую среду, по меньшей мере, нерационально. В качестве решения этой задачи нами предлагается использовать город как своеобразное учебное пособие, ибо, как отмечалось выше, город — это не только богатейшая информационная среда, но и обширное образовательное пространство. Задача преподавателя — дать студенту ключ к постижению данного рода знания, для чего следует максимально способствовать погружению студентов в живой мир русского города. Необходима активная работа преподавателя по формированию готовности студентов к межкультурному диалогу, принятию и усвоению чужой культуры, требуется тщательно продуманная внеурочная организация обучения. В качестве главного методологического принципа организации учебного процесса утверждается дедукция: от интереса к отдельному городу, понимания его культуры — к восприятию русской культуры в целом и постижению общечеловеческой культуры вообще; от умения «прочитывать» отдельный город — к умению прочесть город вообще.

Средством решения поставленных задач может стать, с одной стороны, изучение языка города, для чего рекомендуется использовать данные лингвистического градоведения, с другой стороны — наблюдение за городской скульптурой. При изучении языка города, его истории от преподавателя главным образом требуется не расширение энциклопедических знаний студента, а стимулирование интереса к языку и культурному богатству определённого этноса, поэтому акцент должен делаться на исследовательской составляющей учебного процесса.

Город «говорит» с нами своими вывесками, баннерами, афишами, объявлениями. Необходимо привлечь внимание студента к этому языковому материалу, спровоцировать интерес к нему, ибо наблюдение за ним не только способствует развитию лингвистических навыков и умений обучающегося (обогащение лексики, навык переводческой деятельно-

сти, умение работать с источниками информации), но и знакомит его с конкретными аспектами иноязычной культуры.

В качестве примеров работы с именами собственными в лингвистическом ландшафте города можно предложить целый ряд заданий: наблюдение за эмпоронимами определённого торгового комплекса; описание эргоурбонимов района, где проживает обучающийся; создание собственных именовании объектов, связанных с деловым объединением людей (магазинов, аптек, парикмахерских, кафе и т. д.). Данные виды учебной деятельности должны подготовить студентов к пониманию некоторых генеральных принципов именовании городских объектов в русском культурном пространстве, после чего видится возможным познакомить обучающихся с некоторыми данными наблюдения за городским ономастиком в лингвистической литературе, а затем предложить им проанализировать подобные номинации, бытующие на улицах родного города, и сопоставить принципы именовании в двух культурах.

Подобные виды работы можно предложить и по исследованию годонимической лексики. Задача та же — стимулировать интерес к номинации линейных объектов городского пространства, чтобы название улиц и площадей ожило в восприятии студента-стажёра, ибо годоним скрывает в себе информацию о ценностях определённой культуры, мировидении и мировосприятии носителей языка, истории нации и даже космологии этноса.

Лингвострановедческий аспект изучения языка в более широком понимании включает знакомство с культурным своеобразием страны не только посредством лексических единиц. Знакомство с городской скульптурой поможет комплексно овладеть знаниями данного вида. Памятники, монументы, городская скульптура — неотъемлемая часть культуры, они отдают дань памяти деятелям национальной истории, а также указывают на важные для данного социума понятия, ритуалы, то есть по существу, являются знаками. Задача преподавателя — помочь иностранцу, изучающему русский язык, адекватно воспринять эту систему знаков, понять, что стоит за каждым изображением, украшающим улицы города. Для достижения данной цели могут быть предложены разные виды работ: экскурсии с преподавателем по культурно значимым местам города; задания исследовательского, аналитического плана.

Исследуя речевую и культурную среду конкретного города, мы формируем знания об универсальном и специфическом в культуре стран и народов; учим опознавать носителей культуроведческой информации и предъявлять родную культуру в иноязычной среде; воспитываем способности и качества, включающие лингвокультуроведческую наблюдательность и социокультурную восприимчивость. Изучение городского пространства видится нам не только интересным, но и архиважным: знакомясь с культурным пространством конкретного города, студенты-

иностранцы могут приобщиться не только к истории отдельной страны, но и человечества в целом.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Мастеница Е. Н.* Культурное пространство города как предмет исследования и объект познания: междисциплинарный подход // Петербургские исследования: сборник научных статей, вып. 3. Спб.: изд СПбГУ, 2011. С. 130.

<sup>2</sup> *Ek J. A. van, Trim L. M.* Sociocultural competence. Cambridge University Press, 1998. С. 94–103.

<sup>3</sup> *Сафонова В. В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чём спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.

**Polukhina E. N.**

*PaiChai University, Republic of Korea*

#### LINGUISTIC CITY STUDIES AS MEANS OF SOCIAL AND CULTURAL COMPETENCE FORMATION

The article is devoted to the formation of social and cultural competence of foreign students in a situation of short-term language training in the target language country (Russia). The article discusses the possibility of using of data of “linguistic city studies” and observations of urban sculpture for solving the designated problem.

*Keywords:* social and cultural competence (SCC); language of the city; “linguistic city studies”; godonims; empronim; ergourbonim.

**Пуляевская Александра Михайловна**

*Сибирский гуманитарно-технический институт, Россия*

kinf\_pam@mail.ru

**Скобёлкина Наталья Михайловна**

*Байкальский государственный университет, Россия*

snmirkutsk@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Статья посвящена применению информационных образовательных технологий при обучении иностранных учащихся грамматике русского языка. Формирование грамматического навыка рассматривается как системный процесс, состоящий из трех основных взаимосвязанных стадий. В статье предлагаются веб-ресурсы и сервисы-тренажеры для развития определенных качеств грамматических навыков с учетом особенностей каждой стадии отработки навыка.

*Ключевые слова:* грамматические навыки; информационные технологии; интерактивные задания.

Грамматика — тот необходимый каркас, который помогает лексике полно и адекватно передать содержание. Грамматический аспект является крайне значимым при обучении иноязычной речи. Особенно это важно при обучении русскому языку, который относится к флективным языкам и имеет одну из самых сложных грамматик в мире. Грамматически правильная речь обеспечивается в результате формирования грамматических навыков.

Под грамматическим навыком понимается «автоматизированный компонент сознательно выполняемой речевой деятельности, обеспечивающий правильное (безошибочное) употребление грамматической формы в речи»<sup>1</sup>.

Любой навык обладает набором таких обязательных качеств, как: автоматизированность, устойчивость, гибкость. Автоматизированность и устойчивость навыка создаются в процессе многократного повторения определенных действий и доведения их до автоматизма. Информационные технологии (ИТ) как нельзя лучше приспособлены для этого и могут избавить учащихся от написания большого числа однообразных упражнений. Гибкость навыка (способность функционировать в новых условиях) также лучше формировать с помощью информационных технологий, позволяющих многократно варьировать учебный материал, легко вводить его новые порции и ставить новые учебные задачи.

Информационные технологии целесообразнее всего использовать на второй стадии формирования навыка — стандартизирующей (по клас-

сификации С. Ф. Шатилова<sup>2</sup>), чтобы добиться стабильности и прочности навыка. Однако использование ИТ возможно и на первой стадии формирования навыка — ориентировочной, и на третьей — варьирующей. ИТ имеют ряд преимуществ перед традиционными технологиями: разнообразие, скорость, выбор, зрительный образ, элемент занимательности. Студентам привычна компьютерная среда, а преподаватели могут осуществлять контроль, экономный по времени и усилиям. Значительное достоинство ИТ — возможность одновременного включения целого комплекса анализаторов (двигательных, слуховых, зрительных), что позволяет сформировать прочные навыки у учащихся, имеющих индивидуальные особенности восприятия и запоминания.

Рассмотрим особенности каждой стадии формирования грамматических навыков и возможные интернет-ресурсы и сервисы.

На **первой** стадии «создается ориентировочная основа формирования навыка, осуществляется осознание операций»<sup>3</sup>. На этой стадии необходимы схемы, таблицы, инструкции, алгоритмы выполнения определенного действия. Данный материал можно найти в Интернет-среде (в частности, на сайте <http://learnrussian.rt.com/grammar-tables/>) или можно подготовить самостоятельно. Инфографика играет особую роль для визуализации особенностей применения грамматических форм. Создать наглядные грамматические схемы можно не только в редакторе Microsoft Word, но и с помощью специализированных онлайн-инструментов, например, таких как <https://www.draw.io/>, <https://www.canva.com/>, <https://piktochart.com/>.

На **второй (стандартизирующей)** стадии формируются следующие качества навыка: автоматизм, стабильность и прочность. Именно на этой стадии в результате регулярного повторения «создаются стереотипные ситуативные и контекстно обусловленные речевые связи, столь необходимые для стабильного и правильного выполнения речевых операций»<sup>4</sup>. На данной стадии используется широкий набор упражнений, разнообразных по форме, но близких по языковому содержанию в целях отработки конкретного грамматического явления. Здесь активно можно применять различные тренировочные комплексы и тренажеры. В качестве примера можно привести «Практикум по грамматике» Л. Л. Бабаловой (<http://rustest-online.ru/>), позволяющий иностранцу целенаправленно поработать с грамматическим материалом, проверить себя и несколько раз повторить задание до получения максимально успешного результата. Правильность-ошибочность выполнения задания показывается в процентах, неверные ответы выделяются.

Для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, выставления оценки по указанной в тесте шкале можно рекомендовать программный комплекс MyTestX<sup>5</sup> (<http://mytest.klyaksa.net/htm/index.htm>).

При обработке грамматических навыков в процессе обучения русскому языку иностранным учащимся предлагаются прежде всего явления формообразования изменяемых частей речи: это изменение существительных (по числам и падежам), прилагательных (по числам, родам, падежам), глаголов (по лицам, числам, временам, наклонениям) и т. д. Часто это бывают отдельные грамматические задания. Но лучше, когда грамматика изучается не изолированно, а в контексте. Например, так построен комплекс упражнений на базе лексики по теме «Семья»: <http://nitforyou.com/project/lexica/>.

Любой педагог для организации индивидуального или группового тренинга учащихся может подобрать готовые задания или самостоятельно создать интерактивные онлайн-задания посредством простых шаблонов на сайте **Learningapps.org**<sup>6</sup>. Важно отметить, что выполнять задания учащиеся могут и с помощью мобильных устройств.

Интересны с точки зрения дозирования учебной и контрольной информации интерактивные плакаты, созданные с помощью онлайн-редактора <https://www.genial.ly><sup>7</sup>.

Для минимизации временных затрат на создание тестовых заданий непосредственно в редакторе Microsoft Word необходимо установить специальное приложение — комплекс макросов Teacher Pet Tools<sup>8</sup>. Рассмотрим некоторые виды заданий.

**Jumbled Paragraph.** Поместите знак плюс (+), чтобы разбить блок текста, и этот макрос изменит порядок строк.

**Pair-matching Puzzle.** Представьте текст в виде вертикального списка предложений. Поместите знак плюс (+) в середине каждого предложения. Выделите список, и этот макрос нарушит соответствия половинок предложения.

**Jumble a Word.** Поместите курсор в любом месте внутри слова, и этот макрос изменит порядок букв слова.

**Jumble a Sentence.** Выберите предложение, и этот макрос изменит порядок слов в предложении.

**Replace words with choice.** Выберите блок текста, и этот макрос заменит слова на выбор из нескольких вариантов (2, 3 или 4 слова).

**Пример.** *В течение ближайших суток погода не изменится. В течении болезни наступило улучшение.*

**В результате выполнения макроса:** *В течение / В течении ближайших суток погода не изменится. В течение / В течении болезни наступило улучшение.*

**Replace words with gaps.** Выделите блок текста, и этот макрос заменит указанные слова ( 2, 3, 4, 5 или 6 слов) пробелами.

**Пример.** *В течение ближайших суток погода не изменится. В течении болезни наступило улучшение.*

**В результате выполнения макроса получаем:** *В течение / В течении ... ближайших суток погода не изменится. ...болезни наступило улучшение.*

На третьей (варьирующей) стадии у навыка вырабатывается такое качество, как «динамизм» (подвижность, гибкость, способность к переносу). Здесь важно разнообразие упражнений, предлагающих изме-

няющиеся условия выполнения действия. На этой стадии используют упражнения повышенной сложности, упражнения с коммуникативной направленностью, упражнения с творческой задачей.

В качестве простого инструмента для создания интерактивных упражнений с организацией комментирования ошибочных действий и построения индивидуального маршрута прохождения в зависимости от выбора ответа из предложенных вариантов может служить Google Формы<sup>9</sup>. Для пояснений можно использовать ссылки, видео или сайты. В форму можно добавить изображение и видео с YouTube. Добавить видео в сам вопрос нельзя, но можно поместить видео до или после вопроса.

Не стоит забывать про интерактивные возможности программы Microsoft PowerPoint: триггеры, гиперссылки, настройка действий на объекты.

**Сторителлинг** — искусство донесение поучительной информации, знаний с помощью рассказов, историй, которые стимулируют у человека эмоции и мышление. Для подготовки раздаточного материала в форме «истории в картинках» можно рекомендовать:

- комиксы Херлуфа Бидструпа (<http://www.bidstrup.ru/content.html>)
- шаблоны комиксов: <http://ccproject.comicgenesis.com/templates.html>
- онлайн-конструктор комиксов: <https://www.storyboardthat.com/>

В Adobe Acrobat Reader DC (<https://get.adobe.com>), используя инструмент «Комментарий», можно добавлять аннотации в pdf-документы, используя записки и выноски, вводить текст на странице, выделять, подчеркивать и зачеркивать текст, а также использовать инструменты для рисования, вставлять файлы как ссылки. Инструмент «Запись звукового комментария» позволяет добавить заранее записанный файл либо записать и поместить в документ звуковой комментарий. Звуковые вложения отображаются в списке комментариев и могут быть воспроизведены на любой платформе.

Важно добавить, что изучение русской грамматики иностранцами требует не только формирования навыков правильного использования грамматических форм, но и навыков поиска нужной справочной информации. Авторами статьи подготовлен специальный обзор онлайн-ресурсов (словари, библиотеки, энциклопедии): <https://www.mindmeister.com/691922788?t=3LRQwM3idO>.

В данной статье ставилась задача показать важность полной организации всех трех стадий формирования навыков и возможность их реализации посредством ИТ, т. к. часто недостаточная отработка навыков на какой-либо стадии или отсутствие одной из них приводит к многочисленным ошибкам в речи иностранцев.

Благодаря информационным образовательным технологиям можно сделать процесс формирования грамматических навыков более эффективным и интересным, можно заменить или, по крайней мере, допол-



нить скучные привычные грамматические упражнения активизирующими разнообразными компьютерными заданиями, тем самым создавая «мотивационно привлекательное образовательное пространство»<sup>10</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

<sup>2</sup> Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. Уч. пособие. Л.: ЛГУ, 1985. С. 37.

<sup>3</sup> Там же. С. 37.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Пуляевская А. М. Учиться — интересно! Аналитический обзор сервисов веб 2.0. С-арбрюккен: Lambert Academic Publishing, 2012. 108 с.

<sup>6</sup> Пуляевская А. М. LearningApps — конструктор интерактивных упражнений [Электронный ресурс] // Новые информационные технологии для тебя: [сайт]. [Иркутск, 2016]. URL: <http://nitforyou.com/learningapps/> (дата обращения 7.01.2019).

<sup>7</sup> Пуляевская А. М. Genially: всё гениальное — просто [Электронный ресурс] // Новые информационные технологии для тебя: [сайт]. [Иркутск, 2017]. URL: <http://nitforyou.com/genially-genialnoe-vse-prosto/> (дата обращения 7.01.2019).

<sup>8</sup> Пуляевская А. М. Teacher's Pet Tools: набор надстроек Word для создания тестовых заданий [Электронный ресурс] // Новые информационные технологии для тебя: [сайт]. [Иркутск, 2016]. URL: <http://nitforyou.com/teachers-pet-tools/> (дата обращения 7.01.2019).

<sup>9</sup> Пуляевская А. М. Google Формы: возможности для педагога [Электронный ресурс] // Новые информационные технологии для тебя: [сайт]. [Иркутск, 2018]. URL: <http://nitforyou.com/google-formu/> (дата обращения 7.01.2019).

<sup>10</sup> Пассов Е. И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб.: Златоуст, 2015. С. 24.

**Pulyaevskaya A. M.**

*Siberian Humanitarian-Technical Institute, Russia*

**Skobelkina N. M.**

*Baikal State University, Russia*

#### FORMATION OF GRAMMATICAL SKILLS OF FOREIGN STUDENTS BY INFORMATION TECHNOLOGIES

The article is devoted to the use of information educational technologies in teaching Russian grammar to foreign students. The formation of grammatical skills is considered as a system process, consisting of three interrelated stages. The article offers web resources and services-simulators for the formation of certain qualities, taking into consideration the characteristics of each stage of development of grammatical skills.

*Keywords:* grammatical skills; information technologies; interactive quiz.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ РКИ ПРИ АУДИРОВАНИИ

В статье рассматривается важная роль интеллектуальной активности студентов РКИ в процессе овладения языком на примере аудирования и связанного с ним говорения. Приводятся примеры упражнений, направленных на тренировку репродуктивных и продуктивных речевых умений с активизацией общего интеллекта студентов.

*Ключевые слова:* когнитивная лингвистика; психолингвистика; методика РКИ; аудирование; интеллектуальная активность; речевое поведение.

Обучение иностранному языку в аудитории традиционно предусматривает развитие языковых и речевых умений и навыков, увеличение объема знаний, работу с вербальным интеллектом. Студент в этом случае предстает своего рода «голосовым помощником»: ему нужно распознать стимул, найти в памяти реакцию и показать ее. Однако владение языком не ограничивается репродуктивными и продуктивными ЗУН, оно опирается на общий интеллект говорящего, в том числе на логическое мышление, креативность, поэтому внимание к интеллектуальным потребностям студентов позволяет углубить понимание ими различных языковых явлений и самой структуры изучаемого языка, подключить познавательную мотивацию, смягчить моменты культурного шока (через рационализацию негативного эмоционального опыта).

Психологи предлагают различные варианты определения интеллекта, в зависимости от методологии и целей исследования. «Интеллектуальное поведение сводится к принятию правил игры, которые системе, обладающей психикой, навязывает среда. Целью интеллектуального поведения является не преобразование среды, а открытие возможностей среды для адаптивных действий индивида в ней. По крайней мере, преобразование среды (творческий акт) лишь сопутствует целесообразной деятельности человека, а его результат (творческий продукт) есть «побочный продукт деятельности», который осознается или не осознается субъектом»<sup>1</sup>.

Если мы исходим из коммуникативного подхода к обучению РКИ, то главной целью преподавателя становится формирование осознанного речевого поведения студентов, а осознанность подразумевает интеллектуальную активность студента и его внимание к прагматическим и культурным нормам. Студент («система, обладающая психикой») овладевает нормами изучаемого языка («правилами игры») для того, чтобы выразить свои мысли и чувства новыми средствами. Очевидно, что возникновение мыслей и чувств первично, а коммуникативные сбои на про-

двинутом уровне (ТРКИ-3) происходят не столько из-за недостаточного владения средствами изучаемого языка, сколько в результате того, что студент не ищет, как можно адаптироваться в среде (выбрать адекватные прагматически оправданные средства выражения), напротив, он пытается «преобразовать среду», принудить слушающих подстраиваться под привычные ему способы интерпретации и оценки ситуаций, выражения мысли и чувств.

Нацеленность преподавателя на интеллектуальную активность студентов, анализ языкового материала на разных уровнях (фактическом, прагматическом и культурном) позволяет повысить осознанность и мотивацию студентов, приблизить их к формированию вторичной русской языковой личности, сделать порождение речи более естественным. Интеллектуальная активность студентов возможна при работе со всеми аспектами, данная статья предлагает примеры упражнений, стимулирующих интеллектуальную активность студентов продвинутого уровня при аудировании и связанном с ним говорении.

В методике обучения аудированию отмечают важную роль прогнозирования того, что студенты могут услышать. Ожидания активизируют определенные области памяти и увеличивают скорость восприятия при аудировании, а также скорость ответов в диалогической речи. Предтекстовая работа (в которой задействованы такие логические операции, как индукция, дедукция, аналогия) позволяет настроить студентов на вероятностное прогнозирование содержания текста, то есть «способность сопоставлять поступающую информацию о наличной ситуации с хранящейся в памяти информацией о прошлом опыте и на этих данных строить гипотезы о предстоящих событиях, приписывая им ту или иную степень вероятности»<sup>2</sup>.

Отметим, что важно обсуждать со студентами не только тему звучащего текста, но и контекст, в котором данная информация является актуальной. При просмотре видеотрекслента можно выделить три уровня информации.

1. Фактическая: что и в каких обстоятельствах произошло. При просмотре новостей, документальных фильмов внимание студентов направляется следующими вопросами: *кто? что сделал? где? когда?* При просмотре художественных фильмов к этому уровню относится фабула произведения, которую можно выделить, расставить события в хронологическом порядке, пересказать. Такого рода информация выражена эксплицитно, её восприятие легко регулируется.
2. Прагматическая: соответствие грамматическим, стилистическим нормам языка, наблюдение за семантической и синтаксической сочетаемостью. Здесь полезна работа со словарями разного типа (словарь сочетаемости, корпус русского языка, др.), так как информация этого уровня выражена как эксплицитно, так и имплицитно.
3. Культурная: морально-этические нормы, принятые в обществе (сообществе). Наибольшую сложность, по нашим наблюдениям, представляет для студентов понимание культурно обусловленных причин поведения героев видеосюжета. В курсе «Язык кино» мы уделяем особое внимание анализу мотивов поведения

героев и этической оценке их поступков с позиций русской культуры. Здесь важна активная роль преподавателя, в силу имплицитного характера данной информации.

Например, во время просмотра мультфильма «Ушастик» у студентов-американцев возникает вопрос: почему зайчонок ходит по всему лесу один, без контроля взрослых. Они стремятся осудить родителей зайчонка за безответственность и оставление ребенка в опасности, что противоречит позиции режиссера (дети, самостоятельно играющие во дворе, были нормой в конце 1970-х) и отвлекает студентов от основной идеи мультфильма: ребенок открывает для себя мир. Смещается оценка событий и персонажей. Но расстановка акцентов перед просмотром позволяет избежать этих искажений и перейти к продуктивному обсуждению персонажей и их взаимоотношений в контексте русской культуры.

Для тренировки понимания фактической информации существует множество упражнений. Одно из самых популярных — подстановка пропущенного слова в текст во время прослушивания/ просмотра. Для того чтобы задействовать не только слуховое восприятие, но и мышление, мы отбираем пропущенные слова по определенному признаку и после просмотра анализируем со студентами, как их можно сгруппировать. Например, в тексте пропущены глаголы движения, или причастия, или слова тематической группы *Работа*, или служебные слова, обозначающие причину и т. д.

Интеллектуальная активность (восприятие, проверка соответствия данному контексту, анализ, классификация) повышает познавательную мотивацию студентов, концентрирует их внимание на ключевой информации (грамматической, лексической, прагматической, культурной), создает положительный эмоциональный фон (удовлетворение от самостоятельно обнаруженной закономерности или от успешного группового решения задачи), подкрепляет работу памяти.

Чрезвычайно интересно комплексное упражнение, в процессе выполнения которого студенты восстанавливают прослушанный текст по отдельным ключевым словам. Работа идет в малых группах (2–3 человека), где студенты работают по асимметричным карточкам: их ключевые слова не совпадают, в сумме полный текст не складывается. После прослушивания / просмотра студентам надо сложить свои списки ключевых слов, определить их правильный порядок и потом на основе синтеза нескольких списков вспомнить и пересказать полный текст. Данное упражнение стимулирует не только слуховое восприятие, но и память, кроме того тренируется умение работать в команде на общий результат.

Тесты на понимание прослушанного / просмотренного материала также могут быть направлены на стимуляцию интеллектуальной активности студентов. В частности, перефразирование в тестовых вопросах требует от студентов не только знаний в области языка, но и логических

операций (анализ, аналогия, др.), необходимых чтобы понять и правильно выполнить задание.

Тесты могут быть направлены на анализ интенций, использованных в видеофрагменте. Интенции (коммуникативные намерения, выраженные эксплицитно и имплицитно) играют ключевую роль для определения уровня владения языком согласно Государственному образовательному стандарту по РКИ, однако их развивающая роль в обучении студентов недооценена. На наш взгляд, понимание студентами интенций является не столько языковым умением, сколько требует развитого логического и эмоционального интеллекта: мало запомнить варианты выражения согласия или сомнения, необходимо учитывать контекст речевого поведения героя, чтобы понять, что выражает в данном случае *Ну, да...* или *Хорош мальчик...* Отработка распознавания и уместного использования интенций в речи выполняет обучающую и развивающую задачи одновременно.

Приведенные выше упражнения показывают, что интеллектуальная активность студентов активизирует выработку репродуктивных умений и навыков. Не вызывает сомнения, что для тренировки продуктивных умений и навыков невозможно обойтись без работы интеллекта. К примеру, различные варианты пересказа звучащего текста опираются на предварительное восприятие, анализ, выделение главной информации (а также аргументов, иллюстраций), интерпретацию, обобщение, аналогию с подобными явлениями в других культурах и др. Приведем несколько примеров упражнений на выработку продуктивных умений и навыков, способствующих повышению свободы речевого поведения студентов.

Пересказ с заданием перефразировать звучащий текст (документальный или художественный) позволяет студенту при выполнении всего упражнения опираться на исходный материал. Он развивает одновременно интеллектуальные и речевые умения студентов, актуализирует ассоциативные сети в их мозгу через синонимические связи лексических и грамматических элементов прослушанного / просмотренного фрагмента.

Интересным вариантом данного задания является пересказ с акцентом на интенции: студенты получают задание использовать как можно больше глаголов речи в своём пересказе и через повтор языковых явлений (*упрекать, благодарить, оправдываться*) приходят к анализу языковых, паралингвистических, внеязыковых способов выражения интенций (упрек, извинение, благодарность и др.), так как видеофрагмент (особенно художественный) демонстрирует широкий спектр речевых и неречевых средств выражения мысли, эмоций в контексте ситуации и в широком контексте русской культуры.

Рассуждение по теме видеофрагмента из интеллектуального телешоу отличается от пересказа большей степенью свободы. Оно развивает как память, так и логику: от студентов требуется удерживать в памяти и проанализировать прозвучавший тезис, выделить аргументы, подобрать свои

аргументы и контр-аргументы, соответствующие теме и тезису, а потом обобщить информацию, полученную из разных источников. Одновременно развиваются риторические умения. Следует отметить, что эти умения отражены в образе эффективного слушателя, который предложен для повышения мотивации студентов-иностранцев Ю. В. Якимчуком<sup>3</sup>.

Наибольшую свободу речевого поведения подразумевает устное или письменное рассуждение на свою тему с использованием аудио- или видеофрагмента в качестве стартового момента. Студент должен выбрать тему, каким-либо образом связанную с прослушанным / просмотренным документальным или художественным фрагментом, сформулировать тезис, построить его доказательство, используя информацию, полученную как из прослушанного материала, так и из других источников, высказать свою оценку фактов, событий, характеристик и поведения людей, обобщить всю информацию и сформулировать вывод. Для выполнения подобного задания (соответствующего 3-му уровню Теста по русскому языку как иностранному) необходимы развитая логика, риторические умения, лингвокультурные компетенции<sup>4</sup>.

Итак, интеллектуальная активность студентов при аудировании тренирует их способности приобретать, преобразовывать знания, решать задачи на основе имеющихся знаний и таким образом подключает к речевой деятельности на иностранном языке их общий интеллект, что повышает активность, мотивацию студентов, эмоциональный фон обучения, улучшает работу их памяти. Благодаря целенаправленно построенной системе упражнений студенты учатся работать с фактической, прагматической и культурной информацией звучащих текстов, глубже понимают контекст русской культуры, культурно обусловленные мотивы поведения носителей русского языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Изд-во «Питер», 1999. С. 19.

<sup>2</sup> Фейгенберг И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности мозга // Вопросы психологии. 1963. № 2. С. 8.

<sup>3</sup> Якимчук Ю. В. Трудности при аудировании у студентов вузов // Электронный научный журнал «Педагогика и психология». 2014. Вып. 1(11). С. 27–30.

<sup>4</sup> Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение. М.; СПб.: Златоуст, 1999.

**Pshenina T. E.**

*Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan*

#### **INTELLECTUAL ACTIVITY OF RFL STUDENTS DURING LISTENING COMPREHENSION TASKS**

The author argues that intellectual activity of RFL students improves Russian language acquisition particularly during listening comprehension tasks followed by speaking tasks. The article provides some examples of exercises, which train reproductive and productive speech skills and activate general intelligence of students.

*Keywords:* cognitive linguistics; psycholinguistics; RFL teaching methods; listening comprehension; intellectual activity; speech behavior.

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

В статье рассматривается интерактивное обучение как обязательный компонент педагогического процесса высшей школы. Освещаются методы использования деятельностного подхода в образовательном процессе. Под деятельностным подходом понимается такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором они являются не пассивными получателями информации, а сами активно участвуют в учебном процессе.

*Ключевые слова:* интерактивный; личностно-ориентированный; моделирование; учебная ситуация.

На современном этапе развития образования основной задачей, стоящей перед высшими техническими учебными заведениями, является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных не только использовать знания и умения в профессиональной сфере, но и творчески мыслить и действовать в нестандартных ситуациях и адаптироваться в поликультурной многоязычной среде.

Именно поэтому перед преподавателями русского языка как иностранного стоит проблема поиска методов и путей повышения мотивации и активизации познавательной деятельности и развития творческого потенциала студентов.

Изучение русского языка как иностранного является составной частью фундаментального обучения будущих инженеров, т. к. русский язык рассматривается как средство формирования компетентности специалиста на рынке труда и интенсификации межкультурного сотрудничества и международных связей.

Преподаватели должны осуществлять такой подход к обучению, который нацелен на развитие навыков приобретения знаний, а не на презентацию новой информации с последующим пассивным усвоением. Чаще всего на лекциях преподаватели представляют новый материал, а практические занятия служат для его повторения и закрепления. Но в соответствии с новым подходом в обучении, центром которого является студент, преподаватели превращают обычные лекции в интерактивные. На таких лекциях можно задавать вопросы, выражать сомнения, комментировать представленный материал.

Обучение профессионально ориентированному русскому языку как иностранному направлено на формирование профессионально ориентиро-



ванной коммуникативной компетентности будущих специалистов, способных формировать и формулировать мысли, обосновывать идеи и взгляды, используя русский язык в любых ситуациях профессионального общения. В условиях интеграционных процессов, происходящих в образовательной среде, осуществляются попытки найти наиболее эффективные методы преподавания русского языка, которые позволят студенту достичь уровня, достаточного для адаптации в русскоязычной среде.

Анализ методической литературы и тенденции профессионально ориентированной иноязычной подготовки дают основания утверждать, что наиболее эффективным на современном этапе является деятельностный подход в преподавании иностранного языка.

Под деятельностным подходом понимают такой способ организации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором они являются не пассивными «приёмниками» информации, а сами активно участвуют в учебном процессе. В соответствии с деятельностным подходом основными принципами преподавания иностранного языка в техническом университете является деятельность, 1) которая включает реальное общение на иностранном языке, способствует обучению; 2) в которой иностранный язык используется для выполнения задач, имеющих профессиональную значимость для участников коммуникативного процесса; 3) которая имеет профессионально ориентированный характер и способствует процессу обучения.

Для реализации данных принципов происходит переход от пассивных форм обучения к активным, реализация личностно-ориентированного подхода как способа организации интерактивного обучения.

Применение интерактивных технологий в процессе обучения иностранным языкам в техническом университете способствует: 1) привлечению студентов к деятельности в процессе практического овладения русским языком как иностранным; 2) формированию умений и навыков коллективной работы; 3) возможности поделиться опытом в определенных профессиональных аспектах; 4) формированию самостоятельности в выполнении определенных задач; 5) реализации индивидуального подхода в процессе подготовки к работе на занятиях; 6) интеграции группы для получения высоких результатов в процессе изучения иностранного языка; 7) реализации междисциплинарного подхода в процессе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

Существуют различные классификации интерактивных методов обучения:

1. Дискуссионные, игровые, тренинговые<sup>1</sup>.
2. Активные и пассивные<sup>2</sup>.

Имея в виду коммуникативный подход, к самым современным интерактивным методам обучения, которые характеризуются ситуативностью и обеспечивают максимальную реализацию профессионально

ориентированной иноязычной подготовки в техническом университете, относим:

- 1) дискуссию — метод, позволяющий лучше запомнить профессионально ориентированный материал и лексику по определенной тематике;
- 2) мозговой штурм, который является методом решения конкретной проблемы позволяя участниками высказывать определенные идеи в процессе интерактивной работы. Данный метод способствует решению профессиональных проблем в процессе обучения иностранному языку;
- 3) метод прогнозирования — метод поиска идей для решения определенной проблемы;
- 4) метод позиционной дискуссии — метод формирования банка данных при отстаивании определенной позиции, взаимная критика решений;
- 5) «снежный ком» — метод коллективного поиска общего взгляда или решения, например, в создании определения какого-либо понятия, которое будет понятно всем участникам образовательного процесса. Каждый студент дает собственную формулировку термина для получения полного толкования;
- 6) «коврик идей» — один из методов решения проблем, который позволяет от анализа причин возникновения той или иной ситуации прийти к поиску оптимальных решений. Этот метод особенно полезен в решении актуальных профессиональных проблем;
- 7) «оксфордские дебаты» — метод, предусматривающий разделение студентов на несколько групп: выступающих и публику. Данный метод является прекрасным тренингом для публичных выступлений и получения дополнительной информации по определенной тематике;
- 8) соперничество или сотрудничество — метод, который учит основам налаживания контакта и поиска компромиссов;
- 9) моделирование ситуации — метод, предусматривающий тренировку поведения определенного лица<sup>3</sup>.

Перечисленные выше интерактивные методы обучения иностранному языку являются доминирующими в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки специалистов технического профиля, способствуют росту уровня профессиональной подготовки студентов, их мобильности, развитию рефлексивных умений, критического мышления, логичности, любознательности, познавательности, самостоятельности, настойчивости в выполнении заданий.

Остановимся на моделировании профессионально-ориентированной деятельности и социальных отношений в учебных условиях. Оно осуществляется сквозь призму моделирования комплекса различных упражнений и ситуаций, которые вытекают из коммуникативных проблем будущих специалистов.

Особенностью моделирования коммуникативных ситуаций в профессионально-ориентированном обучении является то, что преподаватель должен создавать такие учебные ситуации, которые, с одной стороны, имеют профессиональное значение для студентов, удовлетворяют их познавательный интерес к профессиональной подготовке в вузе, а с другой стороны дают возможность раскрыть и реализовать коммуникативные способности, необходимые в процессе деятельности специалистов отдельной отрасли. Речь идет об их умение начать и вести беседу,

правильно выражать и аргументировать свои взгляды на ту или иную проблему, выяснять мнение собеседника, получать информацию, уточнять факты или данные, обращаться за помощью или предлагать свои услуги. В учебных ситуациях студенты могут ассоциировать себя с определенной действующей личностью, роль которой они исполняют, могут понимать процессуальный и содержательный аспекты профессионально-ориентированного общения. При этом очень важно не заставлять студентов выбирать ту или иную роль, а найти такой подход к каждому студенту, при котором он сам захотел бы выступить в определенной роли и таким образом имел возможность раскрыться как личность и приобрести профессиональные навыки.

По мнению Г. В. Роговой, учебные ситуации моделируют «фрагменты объективной действительности, соотнесенные с речевыми действиями партнеров по общению»<sup>4</sup>. Использование наглядности при моделировании определенной коммуникативной ситуации создает микроклимат, который не только на вербальном, но и на зрительном уровне способствует закреплению полученных навыков при разыгрывании поведенческих и коммуникативных моделей (например, презентация новых конструкторских разработок или инновационных технологий, знакомство с технической документацией и т. п.). Это чрезвычайно помогает приблизить учебную ситуацию к реальности, способствует сосредоточению внимания студентов на происходящем и дает возможность оценить процесс и результаты совместной деятельности. Эффективность такой работы в значительной степени зависит от умелого руководства преподавателя, который не только направляет учебный процесс, но и может поощрять развитие творческого воображения студентов, используя, например, такие фразы как *Представьте себе, что ...* или предлагая обсудить ситуации, которые могли бы случиться во время профессионального общения: *Как бы вы поступили, если бы ..., допускаете ли вы, что ...*

Во время занятия осуществляется проработка теоретического материала, активизация употребления речевых оборотов и терминологической лексики и, что очень важно, на таком занятии, которое можно назвать семинаром-дискуссией, осуществляется обсуждение проблем профессионального характера, решение вопросов деловой коммуникации, что способствует формированию как профессиональной, так и коммуникативной компетенции студентов.

Преподаватель выступает в роли инструктора, который следит, чтобы задачи, над которыми работают студенты, соответствовали уровню владения русским языком определенной группы, отражали ситуации профессионально ориентированного характера, были связаны с тематикой занятия и необходимым лексическим минимумом.

Таким образом, интерактивные технологии являются активными формами обучения, способствующими формированию навыков межлич-

ностного общения, творческого потенциала студентов, развития коммуникативных умений и навыков.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Панина Т. С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения. М.: Академия. 2008. 176 с.

<sup>2</sup> Пометун О. І. Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. пос. К.: А.С.К. 2004. 192 с.

<sup>3</sup> Інтерактивні методи навчання: навч. посібник. / За заг. ред. П. Шевчука, П. Фенриха. Щепін: WSAP. 2005. С. 70–123.

<sup>4</sup> Рогова Г. В. Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1984. № 4. С. 60–64.

**Resetnikova V. V.**

*Russian University of Transport, Russia*

#### **INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF A FUTURE SPECIALIST**

The article discusses interactive learning as a mandatory component of the pedagogical process of higher education. The methods of using the activity approach in the educational process are highlighted as a prerequisite for the development of the creative potential of the future specialist, and the activity approach refers to such a way of organizing students' learning and cognitive activity, in which they are not passive recipients of information, but are involved in the learning process.

*Keywords:* interactive; student-centered education; modeling; learning situation.

## УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА

В статье охарактеризована интегрированная образовательная программа среднего образования в Казахстане, нацеленная на формирование навыков XXI века; проанализировано содержание учебника по русскому языку для 10 классов естественно-математического направления, описана система заданий и упражнений, направленных на развитие функциональных навыков.

*Ключевые слова:* интегрированная образовательная программа; функциональная грамотность; учебник по русскому языку.

### 1. VUCA-мир и навыки XXI века

В последнее время все больше широко обсуждается вопрос о новой реальности, новом мире — так называемом VUCA-мире<sup>1</sup>, который характеризуется как нестабильный, неопределенный, сложный, неоднозначный. VUCA-мир нестабилен из-за растущего темпа перемен, неоднозначен за счет неясности сути происходящих событий; сложен, так как предполагает множество факторов принятия решения; неопределен в силу непредсказуемости не только будущего, но и настоящего. Достижения человека, его «успешность» зависят сейчас от того, как он понимает ситуацию, может ли предугадать ее развитие, предпринять определенные действия и предугадать их результаты.

Стремительно меняющийся VUCA-мир неизменно требует новых умений и навыков<sup>2</sup>. Это требование предопределено необходимостью решать задачи, обусловленные особенностями новой реальности. Так, изменчивость, нестабильность, неустойчивость VUCA-мира (volatility) предопределяет наличие у человека навыков саморазвития, решения нестандартных задач, адаптивности; его неопределенность (uncertainty) — навыков управления информацией, цифровых навыков; сложность (complexity) — навыков достижения результатов, создания систем, управленческих, когнитивных навыков; неоднозначность, двусмысленность (ambiguity) — социально-поведенческих, коммуникативных, межличностных навыков, навыков межкультурного взаимодействия и др.

Некоторые из перечисленных навыков оцениваются программами PISA (Programme for International Student Assessment), тестирующими 15-летних учащихся и TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), определяющими уровень знаний учеников четвертых и восьмых классов.

Мониторинг оценки образовательных достижений PISA проводится по трем направлениям: читательская, математическая, естественнонаучная грамотность. Значимость результатов исследования PISA объясняется тем, что они позволяют дать ответы на вопросы, насколько обучающиеся подготовлены к вызовам XXI в., насколько способны анализировать, определять причины происходящих событий, находить пути решения проблем, применять знания и умения в жизни, обучаться самостоятельно.

## **2. Изменения в мире — изменения в содержании образования**

Изменение объемов, способов подачи информации (аудио-, видео-, фотоматериалы, анимация, графика и др.), скорости и масштабов ее распространения, методов обработки привело к изменению и способов восприятия информации.

Феноменом современности называют клиповое мышление, особенностями которого являются быстрота обработки данных, преобладание визуального восприятия, проблемы с усвоением длительной линейной последовательности и однородной информации. Этот тип мышления выступает в роли «фильтра» перед информационными перегрузками, защищает от них человеческий мозг, является механизмом адаптации к развитию информационных технологий и данностью XXI века<sup>3</sup>. В связи с этим обучение в школе должно строиться с учетом особенностей нового восприятия информации, предлагать систему заданий, отвечающих этим особенностям. Сейчас недостаточно иметь знания — важнее уметь применять их для решения задач в учебной и будущей профессиональной деятельности.

Изменение содержания образования как отклик на вызовы VUCA-мира предопределило необходимость введения новой учебной программы по всем школьным предметам<sup>4</sup>. Внедренная в казахстанскую общеобразовательную школу интегрированная образовательная программа нацелена на обучение школьников применению знаний, на овладение функциональной грамотностью, позволяющей успешно адаптироваться в VUCA-мире.

## **3. Учебник русского языка: формирование функциональной грамотности**

Русский язык в школе — не просто предмет изучения, он также и средство изучения других предметов, познания окружающей действительности, мощное орудие саморазвития и социализации человека. В процессе обучения крайне важно не только давать сведения о русском языке, учить использовать его в разных ситуациях, но и учить самим добывать знания, размышлять над языковыми фактами в их реальном функционировании, сопоставлять, делать выводы.

В Типовой учебной программе по предмету «Русский язык» для 10–11-х классов общественно-гуманитарного направления уровня общего среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения)<sup>5</sup> подчеркивается, что целью обучения является развитие творчески активной языковой личности посредством совершенствования функциональной грамотности школьников по всем видам речевой деятельности на основе сформированных знаний о языке.

Одной из главных задач преподавания русского языка является формирование функциональной грамотности, которая позволит успешно справляться с вызовами информационно насыщенного XXI в. Овладение функциональной грамотностью предполагает обдуманное, избирательное отношение к информации, учет различных точек зрения, собственного мнения и на основании этого выдвижение собственных оригинальных идей, поиск путей для решения проблемы — иными словами, развитие критического мышления.

При составлении учебника «Русский язык» для 10-х классов естественно-математического направления авторы ориентировались на задачи формирования названных навыков и компетенций XXI века, особое внимание уделяя формированию читательской грамотности. Несмотря на то, что задачей обучения в школе не является подготовка к решению тестов программы PISA, тем не менее за основу брались требования к уровню читательской грамотности, предложенные этой программой, как показателю того, насколько учащиеся способны применять знания и умения в жизни.

В соответствии с основной целью преподавания русского языка — обучению самостоятельному критическому мышлению, поиску информации, ее анализу и структурированию, использованию для максимальной реализации и полезного участия в общественной деятельности — в учебнике предлагаются задания, направленные на формирование функциональной грамотности, соответствующие уровням читательской, естественнонаучной грамотности программы PISA.

В интегрированной образовательной программе особое внимание уделяется сквозным темам как одному из способов интеграции учебных предметов, что вполне оправданно: существовавшая ранее практика предметного образования, разрозненность учебных предметов привели к тому, что учащиеся зачастую не понимают, что на уроках по разным предметам они изучают одно и то же<sup>6</sup>. Вместе с тем реальный мир един, целостен, человек же в своей познавательной деятельности расчленяет его на составные части, в то время как целесообразнее и логичнее познавать его в естественной целостности, в необходимых случаях (например, при изучении разных учебных предметов) обращая внимание на какую-то одну сторону. В связи с этим ключевым вопросом обучения становится вопрос, может ли учащийся использовать знания, умения,



полученные в рамках одной предметной области, для решения задач вне этого предмета.

#### 4. Задания на формирование функциональной грамотности

При изучении главы II «Физика в современном мире: Возможное и невозможное в природе» в 10 классе естественно-математического направления предложены задания по анализу нестандартных ситуаций, при решении которых необходимо проявить креативность, позволяющую формировать у учащихся не только предметные, но и универсальные действия. Такие задания содержатся в тестах международных исследований PISA, представляя собой пример прагматизации образования, «обучения для жизни».

В упражнении интегративного характера учащимся предлагается задать друг другу «детские» вопросы: *Как возникает радуга? Греет ли снег? Отчего небо голубое? Почему на фотографиях получают красные глаза?* Отвечая на них с точки зрения физики (в случае затруднения обращаясь к учебнику, энциклопедии, Интернету), учащиеся размышляют над тем, почему эти вопросы являются «детскими». Далее школьники выполняют задание проанализировать текст, содержащий ответ на «детский» вопрос *«Почему сидящая на проводе ЛЭП (линии электропередачи) птица не погибает от удара током?»*. Обучающиеся выявляют аргументы, которые приводятся для доказательства выдвинутого тезиса, определяют роль выделенных слов в построении доказательств. В этом случае школьникам потребуется объединить новую информацию с имеющимися знаниями и с их помощью найти ответ на вопрос.

Подобная работа позволяет формировать универсальные действия, что дает возможность избежать ситуаций, когда учащиеся, владея предметными навыками, «отказываются физический текст рассматривать как текст и его интерпретировать, а художественный текст они отказываются видеть как информационный»<sup>7</sup>.

Работа по данной теме продолжается при выполнении группового задания с использованием приема ИДЕАЛ, когда учащиеся находят «ИДЕАЛЬНОЕ» решение предложенной проблемы: *На линиях электропередачи погибает очень много птиц. Можете ли вы помочь защитить птиц от гибели? Как решить проблему создания «птицезащитных» устройств на ЛЭП?* Такая работа поможет понять учащимся, каким образом умения и навыки, которыми они овладевают на уроках русского языка, могут быть применены при изучении других предметов. У школьников больше мотивации изучать то, что, на их взгляд, будет полезно в жизни.

В учебнике содержатся комплексные задания, в которые входит множество подзадач, связанных друг с другом прямыми, непосредствен-

ными или отдаленными отношениями, так что невозможно решить какую-либо из этих подзадач изолированно, по отдельности, необходимо решать их одновременно<sup>8</sup>. В этом случае учащиеся не выбирают между имеющимися альтернативами, а сами генерируют альтернативы, экспериментируют, пытаются управлять новыми объектами, обнаруживают новые свойства, связи и закономерности и т. д.

В одном из заданий учебника предложена игра «Согласен / не согласен»: учащиеся отвечают на вопросы: *Могут ли предметы парить в воздухе? Можно ли создать вечный двигатель? Может ли машина ездить по стене и потолку? Можно ли сделать две одинаковые снежинки?* Такие вопросы подготавливают их к выполнению упражнения 98, содержащего текст, в котором даны: условия (*Муха может передвигаться по стенам и потолку*), вопрос (*Может ли машина ездить по стене и потолку?*) и решение задачи (*Дистанционно управляемая машинка способна бегать по стенам, даже по потолкам и нижней поверхности стола...*). Обучающиеся выполняют задания, анализируя содержание текста (*Согласны ли вы, что решение поставленной задачи возможно? В чем похожи принципы передвижения мухи и машинки по стенам и потолку?*), составляя его стилистическую характеристику (*К какому подстилю относятся текст в условии задачи и текст в решении задачи?*), комментируя языковые единицы текста (*Что обозначают выделенные слова с уменьшительными суффиксами? Являются ли они эмоционально окрашенными словами?*).

Решение такой комплексной задачи требует применения целой совокупности способностей: познавательных (способности экспериментировать, собирать информацию из множества источников, обрабатывать ее, принимать решение), личностных и эмоциональных (действовать в условиях новизны и неопределенности, внутренней готовности к различным результатам действий), социальных способностей, связанных с пониманием и учетом намерений и действий множества людей.

## 5. Выводы

Казахстанские программы основного общего образования по обновленному содержанию нацелены на формирование функционально грамотных, креативно и критически мыслящих выпускников, готовых учиться на протяжении всей жизни, что в итоге даст положительные результаты не только для успешного выполнения тестов PISA, но и для подготовки учащихся к жизни в информационно насыщенном, постоянно меняющемся VUCA-мире.

При подборе заданий и упражнений учебника учитывалось то, что они должны быть направлены на формирование гибкости мышления учащихся, их способности объективно оценивать факты, другие мнения, обдумывать свои поступки и суждения. Такие задания должны стимули-

ровать желание учащихся критически относиться к получаемой информации: определять суть проблемы, предпринимать тщательный поиск нужной информации, осуществлять разумный выбор критериев отбора фактов, мнений, проявлять целеустремленность и постоянство в достижении результатов деятельности, стремиться к максимальной точности, адекватности выводов и результатов, нести ответственность за свой выбор и при этом оставаться открытыми для нового знания.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Аббревиатура VUCA составлена из английских слов: volatility («нестабильность, изменчивость, неустойчивость»), uncertainty («неопределенность»), complexity («сложность») и ambiguity («неоднозначность, неясность, двусмысленность»).

<sup>2</sup> Луо М. Э., Бутенко В. В., Полунин К. Е. Новый взгляд на образование // Образовательная политика. 2015. № 2 (68). С. 123–168.

<sup>3</sup> Ключников С. Ю. Мастер жизни: психологическая защита в социуме. М.: Беловодье, 2001. 592 с.

<sup>4</sup> Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 10–11 классов естественно-математического направления уровня общего среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) // <http://kzrefs.org/dokumenti-1-starshaya-shkola-10-11-kl-rusemn-rus100-rus-lit-ru/file41/index.html> (дата обращения: 11.11.2018)

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Неочевидные уроки международного исследования «PISA-2000». Круглый стол // Вопросы образования. 2004. № 1. С. 101.

<sup>7</sup> Там же. С. 106.

<sup>8</sup> Поддяков А. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью // Образовательная политика. № 6 (62). 2012. С. 34–53.

**Sabitova Z. K.**

*Anadolu University, Turkey*

#### THE TEXTBOOK OF RUSSIAN LANGUAGE: RESPONSES TO THE CHALLENGES OF THE 21<sup>ST</sup> CENTURY

The article describes an integrated educational program of the secondary education in Kazakhstan, aimed at developing the skills of the 21<sup>st</sup> century; the content of the textbook of Russian language for 10<sup>th</sup> grade of natural-mathematical direction is analyzed, the system of tasks and exercises aimed at development of functional skills is described.

*Keywords:* integrated educational program; functional literacy; textbook of Russian language.

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В ШКОЛАХ КАЗАХСТАНА В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье затрагиваются методические вопросы обучения русскому языку как неродному в Казахстане. Изменение подходов к обучению связано с новыми трендами в образовании. Сегодня школьный предмет представляет собой интегрированный курс «Русский язык и литература» и результатом обучения является способность учащегося осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения. Коммуникативный подход заложен в основу обучения русскому языку.

*Ключевые слова:* русский язык как неродной; обновленное содержание образования.

Рост значения человеческого капитала и интеллектуализация основных факторов производства неизбежно привели к переоценке приоритетов и ценностей современности. Процессы интеграции и глобализации, характеризующие современный мир, и казахстанский социум в том числе, изменения в социальном заказе общества закономерно выдвигают новые требования к образованию, что выразилось в необходимости обновления содержания образования.

На сегодняшний день от выпускника школы требуется умение самостоятельно получать знания, опираясь на навыки работы с информацией, коммуникативность, мобильность, креативность. Антропоцентрическая направленность современной парадигмы гуманитарных знаний обуславливает приоритет личности и соответственно образование рассматривается как механизм ее развития.

Применительно к языковым дисциплинам и, в частности, к школьному предмету «Русский язык и литература» для школ с нерусским языком обучения антропоцентризм современного образования выражается в том, что конечной целью и результатом обучения является формирование вторичной языковой личности, то есть личности, способной к межкультурному общению на изучаемом языке<sup>1</sup>. Соответственно на первый план сегодня выходят коммуникативные навыки и умения обучающегося, его способность общаться на изучаемом языке с носителями этого языка. Следовательно, можно утверждать, что языковая подготовка, культура речи будущего выпускника сегодня оказываются важнейшими составляющими его конкурентоспособности в жизни.

В свете сказанного научно обоснованный отбор учебного материала в целях обновления содержания школьного предмета представляет собой одну из актуальных проблем обучения русскому языку как неродному.

Как мы обучали раньше? Обучение русскому языку проводилось в условиях языковой среды, где почти каждый житель владел русской речью. Поэтому и обоснованным было углубленное изучение языка, ознакомление со всеми разделами языка как научной дисциплины, начиная с фонетики и заканчивая синтаксисом сложного предложения и стилистикой. На уроках русского языка через механическое выполнение однообразных упражнений мы добивались заучивания большого количества орфограмм; примеры из художественных и публицистических произведений использовались только для понимания правил написания слов и расставления знаков препинания в предложениях; отсутствовала работа над содержанием текста, который зачастую не отражал реалии современной действительности.

Актуализация прагматических навыков общения на изучаемом языке при обучении второму языку — требование времени интеграции и глобальной межкультурной коммуникации<sup>2</sup>. В связи с этим изменились задачи обучения русскому языку как неродному в Казахстане. Во-первых, цели школьной дисциплины реализуются через интеграцию языка и литературы; во-вторых, изменилась языковая ситуация в республике — сегодня все меньше и меньше людей свободно владеет русским языком; в-третьих, приоритетным в обучении школьному предмету «Русский язык и литература» является совершенствование навыков по всем видам речевой деятельности; соблюдение правил и норм русского литературного языка, правил речевого этикета, что должно способствовать развитию функциональной грамотности обучающихся. Грамматический материал изучается непосредственно в контексте лексических тем на основе художественных и аутентичных текстов.

Привлечение знаний из других отраслей науки, опора на них — также особенность данной интегрированной дисциплины: на уроках русского языка и литературы мы говорим не о русском языке, а на русском языке, максимально пополняя лексический минимум, необходимый нашим ученикам в дальнейшем для получения профессиональных знаний<sup>3</sup>.

Изучение русского языка всегда строилось на обучении всем четырем видам речевой деятельности: слушанию, говорению, чтению, письму. Но если раньше приоритеты были смещены в сторону чтения и письма, то сегодня актуальны слушание и говорение. Умение слушать и понимать содержание услышанного становится для нас необходимостью, так как сегодня всюду нас сопровождает «звучащая» информация: в транспорте, на вокзалах, в супермаркетах и даже дома.

Как никогда актуальным становится чтение и понимание содержания не только сплошного, но и не сплошного текста (рекламного буклета, афиши, билета, таблицы, диаграммы и т. п.). При обучении русскому языку как неродному (второму) акцент делается на умение создавать

диалог и монолог, выражать собственное мнение, участвовать в дебатах; посредством слушания понимать общее и детальное содержание текста; выявлять главную и второстепенную информацию; понимать скрытые смыслы текста. Об овладении навыками письма должно свидетельствовать изложение содержания прослушанного/прочитанного, создание текстов разного жанра (письмо, заметка, рассказ, инструкция, статья и др.). Все это и есть, в конце концов, сформированность функциональной грамотности.

Формирование поликультурной личности предполагается благодаря включению в учебный процесс произведений различных национальных культур и эпох. На уроках русского языка и литературы изучаются произведения не только русских авторов, но и произведения писателей казахской и зарубежной литературы с тем, чтобы предоставить возможность ознакомления с иноязычной литературой на изучаемом русском языке.

К основным принципам построения учебного материала по данному предмету можно отнести:

- научность (синтез методологических подходов);
- спиральность (по Д. Брунеру), т. е. усложнение с каждым разом (годом) учебных заданий<sup>4</sup>;
- системность и уровневость заданий, составленных на основе таксономии Б. Блума<sup>5</sup>;
- использование комбинированного иллюстративного материала на начальных этапах обучения языку как неродному (по Д. Трайтаку)<sup>6</sup>;
- частотность и тематичность лексики;
- преимущество в использовании лексического словарного минимума;
- интеграция содержания учебного материала;
- принцип семантических полей;
- комбинаторность (использование слова в различных контекстах).

Основная цель учебного предмета «Русский язык и литература» — сформировать у учащихся способность общаться на русском языке в определенных коммуникативных ситуациях. Интеграция с литературой позволяет использовать художественный отрывок не только в качестве предмета для обсуждения и формирования общего представления о художественном произведении, но и использовать художественный текст как материал для развития лексической и грамматической (или речевой) темы раздела и урока.

Кроме того, знакомство с произведениями русской, казахской, зарубежной литературы ценно само по себе как один из путей формирования всесторонней личности, имеющей свой взгляд на мир, на нравственные ценности, способной к объективному анализу и самоанализу, креативно мыслящей. Вместе с тем данный учебный предмет призван расширить представления о стране и культуре изучаемого языка, помочь «постичь» общечеловеческие ценности, выработать свое отношение к ним.

Основным источником обогащения знаний обучающихся на уроке является текст, который служит для решения коммуникативных и грамматических задач. Тема как предмет речи является центром внимания участников общения. Успешная коммуникация состоится лишь в том случае, если есть о чем говорить.

Для решения проблемы формирования читательской грамотности наряду с классическими текстами разных стилей используются тексты, максимально приближенные к коммуникативно-прагматическим ситуациям современности. На уроках школьники обучаются написанию эссе, рекламного текста, резюме, объявления и т. п.

В условиях нового социального заказа при отборе содержания данного предмета во внимание берутся такие экстралингвистические составляющие, как сферы общения, речевые ситуации, социальные роли, коммуникативные потребности обучающихся.

Таким образом, обновленное содержание школьного предмета «Русский язык и литература» диктует новый вектор методики обучения, направленной на формирование творчески развитой, креативной и конкурентоспособной личности, способной осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения; личности, востребованной как в Казахстане, так и на мировом рынке труда<sup>7</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.

<sup>2</sup> Исмагулова Б. Х., Базарбаева А. С., Саметова Ф. Т. Обучение русскому языку как второму в контексте идеи триединства языков // Иностранные языки и глобализация образования: проблемы массового обучения. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Тверь: Тверской госуниверситет, 2015. С. 59–62.

<sup>3</sup> Исмагулова Б. Х., Базарбаева А. С., Саметова Ф. Т. Инновационные педагогические технологии в реализации компетентностного подхода при обучении русскому языку студентов казахских отделений вузов // International scientific professional periodica journal The Unity of Science / publishing office Friedrich strabe 10 — Vienna — Austria. 2015. Vol.1 P. 148. С. 100–102.

<sup>4</sup> Дружинин В. Н. Когнитивная психология. М.: Наука, 2002. С. 147–149.

<sup>5</sup> Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / ed. by B. S. Bloom. New York: Longman, 1956. P. 56.

<sup>6</sup> Пасечник В. В. Дмитрий Илларионович Трайтак — учёный, педагог, методист-биолог. К 85-летию со дня рождения // Биология в школе. 2012. № 8. С. 13.

<sup>7</sup> Саметова Ф. Т. Принципы разработки учебника русского языка в условиях обновления содержания образования // Вестник университета Кайнар. № 4/2. 2014. С. 121–124.



**Sametova F. T.**

*Kainar Academy, Kazakhstan*

**FEATURES OF TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE IN SCHOOLS OF KAZAKHSTAN IN THE CONTEXT OF UPDATING THE CONTENT OF EDUCATION**

The article deals with the methodological issues of teaching Russian as non-native in Kazakhstan. Changing approaches to learning is associated with new trends in education. Today the school subject is an integrated course “Russian Language and Literature” and the result of learning is the ability of the student to communicate through language, that is, to transmit thoughts and exchange them in various situations in the process of interaction with other participants in communication. First of all, the communicative approach laid the foundation for teaching Russian.

*Keywords:* Russian as non-native language; updated content of education.

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье через призму межкультурной коммуникации рассматриваются вопросы обучения студентов программы «Флагман». Обозначаются причины коммуникативных барьеров, выявляются особенности восприятия лексико-грамматического материала американскими студентами. В статье также уделяется внимание вопросам, связанным с реализацией культурных и фоновых знаний в учебном процессе.

*Ключевые слова:* коммуникация; обучение; стереотип; этнос; менталитет.

Вопросы межкультурной коммуникации не теряют своей актуальности на протяжении многих десятилетий как в теоретическом, так и прикладном аспекте.

В Казахском национальном университете им. аль-Фараби в рамках академической мобильности функционирует образовательная программа Американских советов по международному образованию «Флагман». По этой программе, нацеленной на развитие навыков говорения, чтения, письма и аудирования, занимаются студенты из американских вузов, чей уровень владения русским языком приближается к 3-му сертификационному.

Одним из важных подходов к обучению иностранным языкам по праву считается социокультурный подход, в основе которого лежит принцип изучения языка через культуру. В соответствии с этим социально-культурная сфера обучения направлена на выявление культурной семантики текстов.

Особое внимание уделяется проблеме обучения чтению иностранных студентов, в связи с чем важное место среди прочих учебных дисциплин занимают аспекты «Чтение» и «Домашнее чтение». Вторая дисциплина направлена на развитие навыков самостоятельного чтения. Алгоритм выполнения заданий выглядит следующим образом: студенты выбирают художественное произведение, читают его самостоятельно, готовят ответы на вопросы к текстам, затем проводят дискуссионное обсуждение произведения в аудитории. Чтение, выступая в качестве автономного, важного вида речевой деятельности, является ведущим средством получения специальной информации в процессе обучения иностранных студентов. Домашнее чтение развивает и совершенствует речевые навыки студентов, расширяет их словарный запас, обучает умению интерпретации художественного текста, прививает важные навыки самостоятельной работы с литературой на русском языке.

Лингвокультурологический метод, применяемый нами на занятиях по домашнему чтению, позволяет погрузить студента в культуру страны изучаемого языка. Так, на занятиях студенты с большим удовольствием рассказывают о новых культурных реалиях, которые они открыли для себя при чтении произведений русских классиков и современных писателей. В числе рекомендуемых художественных произведений рассказы и отрывки из повестей А. Чехова, Л. Толстого, В. Набокова, С. Мосовой, Т. Толстой, С. Довлатова, Б. Акунина и др., а также поэзия С. Есенина, А. Блока, М. Цветаевой, А. Ахматовой.

Интерес у студентов вызывают также казахская культура и литература. Включение произведений казахской литературы позволяет студентам обратить внимание на исторические, культурные, религиозные особенности казахского народа. Так, студентами читаются отрывки из романа известного казахского писателя М. О. Ауэзова «Путь Абая», названного литературными критиками «энциклопедией казахской жизни». Студенты узнали много обычаев и традиций казахского народа, связанных с кочевым образом жизни, получили информацию об институте семьи и брака казахов в XIX веке, о различных исторических событиях в казахской степи, а также познакомились с биографией отца казахской литературы, философа, поэта и просветителя Абая Кунанбаева.

Главным является не только обучение чтению, но и умению понимать прочитанное, особенно если понимание текстов обусловлено культурной семантикой прочитанного текста, по этой причине особое внимание в процессе анализа уделяется словам, имеющим культурную семантику, понятную только носителям языка.

В практике изучения иностранных языков принято выделять так называемые «языковые барьеры»\*. Так, например, стилистические барьеры выражаются в различии языковых стилей коммуникантов, которые при взаимодействии пользуются специфическими терминами, непонятными для партнера, а также используют языковые средства, не соответствующие речевой ситуацией. В речи студентов-американцев в ситуации повседневного бытового общения часто используется более высокий книжный стиль. Это обусловлено увлечением чтением художественной литературы, доминированием письменной речи над устной, преимущественному использованию в монологах и дискуссиях публицистического стиля речи. По мнению самих студентов, данный факт часто представлял сложность при общении с ровесниками во время учебы в России. Среди прочих стилистических барьеров можно назвать широкое применение личных местоимений в русском языке в отличие от английского языка. Так, местоимения *ты, вы/Вы* используются в различных коммуникативных целях в русском языке, что представляет определенную сложность для англоговорящих студентов при переводе на русский язык единственного местоимения *you* 2-го лица. Данные проблемы могут при-

водить не только к стилистическому диссонансу, но и ошибкам в речевом этикете.

Так называемые слова-паразиты, являющиеся стилистической ошибкой при использовании русского языка, имеют место и в речи англоговорящих студентов. Интересен факт частого использования в устной спонтанной речи студентов слова-паразита *как*, являющегося калькой частотного английского *like*. Кроме того, часть студентов, имея практику общения на русском языке с местными молодыми людьми, активно перенимают слова-паразиты *ну, типа, как бы*, ставшие в последнее время особенно распространенными.

В учебном процессе также были замечены семантические барьеры, связанные с отсутствием фоновых знаний о реалиях жизни русского народа. Они возникали во время чтения текстов русских писателей, в которых встречаются незнакомые названия предметов быта, (*сундук, лапти*) и неофициальных русских символов (*береза, хоровод*). Решением проблемы в таких случаях представляются записи данных слов в глоссарии и запоминание использования слова в контексте произведения.

На письменной речи студентов также отражается особенность английской пунктуации, в которой наиболее распространены запятые. Одной из сложных проблем письменной грамотности студентов является также проблема синтаксической связи в словосочетаниях, в частности, управление. Среди других трудностей в обучении студентов-иностранцев русскому языку выделяются лексические паронимы русского языка. Многие студенты не обращают внимания на существование значительного количества слов, созвучных, родственных по корню, но различающихся семантически. Так, в эссе на тему «Мое отношение к религии» студентом была допущена ошибка в использовании паронимической пары *божественный — богобоязненный* в предложении «Божественный человек сам должен прийти к выводам о своем отношении к религии...». Паронимы, как лексические единицы, близкие по звучанию, но несопадающие по смыслу, часто являются проблемой культуры речи. Надо отметить, что они не способны заменить друг друга в предложении без изменения при этом его основного смысла (ср.: *духовный — одухотворенный, душевная — душевая, охладеть — охладить, соседний — соседский, генеральный — генеральский, дружный — дружественный* и т. д.). Во время занятий необходимо объяснить, что семантика паронимичной лексемы всегда реализуется в речи благодаря ее взаимодействию с контекстом, например, *земной шар — земляной вал, отчетный год — отчетливый звук, классная работа — классовый характер* и др. Основными задачами работы над паронимами русского языка являются: научить правильному пониманию русского слова; дать представление о разграничении семантики слов, составляющих паронимичную пару; научить ясно осознавать границы сочетаемости рассматриваемых паронимов.

нимов, их смысловые связи. Следует подчеркнуть, что от умения пользоваться паронимами в определенной степени зависит уровень речевой культуры, поскольку при неправильном употреблении нарушается как точность речи, так и ее восприятие.

Фонетические барьеры восприятия являются следствием неправильного произнесения звуков, а также неверного членения основных элементов языка: морфем, слов, предложений. Понимание звучащей иноязычной речи предполагает правильное распознавание звуков и слов. Этими отличиями обусловлены языковой акцент, ошибочные постановки ударения, смешение слов в словосочетаниях и целых предложениях, что и создает сложность в понимании вербальной информации. Одной из проблем, с которой сталкиваются студенты в учебном процессе, является аудирование. Часто процесс аудирования осложняется особенностями дикции говорящего, тембра голоса и темпа речи, что приводит к непониманию звучащей речи и ошибкам при выполнении письменных заданий после аудирования.

Наиболее распространенной фонетической ошибкой в речи англоговорящих студентов является твердое и мягкое произношение в словах [л] и [л'], [т'] в окончании инфинитива и др. Определенную фонетическую проблему создают слова в русском языке, в которых встречается несколько согласных звуков подряд (ср.: *контрстратегия, усердствовать, всплеск, впрыск, взгляд, вздремнуть* и др.).

В списке важных проблем межкультурной коммуникации особое место занимают вопросы сексизма, в основе которого лежит идеология дискриминации людей по половому признаку, наличие убеждений в превосходстве одного пола, а также с предрассудками по отношению к представителям определённого пола. Зародившееся в начале 60-х годов и связанное с подъемом феминизма, это движение особенно популярно на Западе. В письменных работах, посвященных проблеме семьи и образования, студенты часто приводят мнения о неодинаковой роли женщины в семье и обществе в США, России и Казахстане. Так, согласно их наблюдению, в России и Казахстане женщина не имеет абсолютной свободы в семейной жизни, редко работает руководителем. В США женщины имеют одинаковые права с мужчинами, часто занимают руководящие должности в государстве, однако отмечаются исключения в виде «скрытого сексизма», который проявляется, например, в различиях в зарплате. Также студенты отмечают наличие таких проблем, касающихся женщин в России и Казахстане, как четкая дифференциация ролей *мать-отец*, где женщина практически в одиночку решает бытовые проблемы, занимается воспитанием детей, а мужчина — только «поиском заработка». В качестве положительного примера государственной поддержки семьи в России и Казахстане, в отличие от США, были отмечены длительный декретный отпуск и пособия, выплачиваемые по уходу за ребенком.

Проблемы, обсуждаемые по лексической теме «Проблемы воспитания и образования» имели некоторые различия в традиционном восприятии представителями постсоветского пространства и толерантном — в Америке. Так, в эссе, посвященных теме семьи, студенты писали о преимущественном распространении в США, по сравнению с Россией и Казахстаном, гражданских браков, поддержке однополых браков, неполных семей в качестве самостоятельных социальных ячеек, усыновления вместо рождения «своих» детей и т. д. Интерес представляет мнение американских студентов о том, что школа и вуз — это исключительно образовательное пространство, не включающее воспитательную функцию, которая является, по мнению иностранных студентов, обязанностью родителей. Данный факт отражается на межкультурной коммуникации преподавателей и студентов-американцев. Так, в практике преподавания допустимы замечания и комплименты, сделанные в личном общении.

В анкетировании, посвященном проблемам семьи, воспитания и образования, студентами сделаны следующие выводы: дети в США менее зависимы от родителей в материальном отношении. Так, у американских студентов возникает «культурный шок» в связи с фактом проживания взрослых казахстанцев совместно с родителями после создания собственной семьи или материальная помощь родителей взрослым детям. Студенты обращают внимание на некоторые культурные особенности казахского народа: уважение к старшим по возрасту родственникам, философски-размеренный темп жизни (ср.: длительные чаепития в семейном кругу), особенность проведения казахских свадеб (большое количество приглашенных гостей, обильно накрытые столы, обязательные подарки гостям мероприятия и др.), избирательность в выборе одежды, марки автомобиля и др. Среди отрицательных качеств названы следующие: совет от незнакомых людей американские студенты воспринимают как назойливую и бестактную форму речевой коммуникации. В силу разного мировоззрения студенты отметили невозможность примириться с советами взрослых незнакомцев, тогда как в Казахстане это воспринимается как форма заботы (ср.: не стоять на сквозняке, не ходить босыми ногами по холодному полу, избегать переохлаждения и др.).

Среди различных культурных особенностей Казахстана студентами были отмечены: межнациональная и межконфессиональная толерантность этнических казахов по отношению к другим народам, гостеприимство, разнообразие казахской кухни и красивая природа. В России впечатление на студентов производит архитектура городов и обилие исторических памятников. Студенты также отмечают, что, вопреки стереотипным представлениям американцев, простые россияне демонстрируют дружелюбное отношение к американским студентам, при этом студенты обращают внимание на повышенную политизированность российских граждан.

Таким образом, в процессе преподавания РКИ вопросы межкультурной коммуникации играют важную роль, возникает необходимость учета не только индивидуальных психологических особенностей обучающегося, но и культурных традиций, фоновых знаний. Следовательно, можно сделать вывод о том, что каждое занятие с иностранными студентами — это синтез культур, поскольку за каждым словом стоит представление о мире, обусловленное национальным сознанием.

#### **ПРИМЕЧАНИЕ**

\* Садохин А. П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры: Журнал-обозрение. 2008. № 2. С. 26–32.

**Sansyzbayeva S. K.**

*Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan*

#### **CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN TEACHING RUSSIAN TO THE AMERICAN STUDENTS**

The article examines problems of “Flagship” program students’ training through a prism of cross-cultural communication. It allocates the reasons of communicative barriers and features of lexical and grammatical material perception by the American students. Review of the issues connected to the realization of cultural and background knowledge in educational process was also prioritized in this article.

*Keywords:* communication; study; stereotype; ethnos; mentality.



## ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ РКИ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ (ПОДГОТОВКА К III СЕРТИФИКАЦИОННОМУ УРОВНЮ — C1)

В статье рассматриваются вопросы обучения грамматике студентов продвинутого этапа на основе системного и функционально-коммуникативного принципов, особенно-сти подготовки к сдаче сертификационных экзаменов ТРКИ-3 (C1). Обращается внимание на взаимосвязь всех уровней грамматической системы, где центральное место занимает синтаксический уровень, формирующий структуру речевого высказывания, подчеркивается тесное взаимодействие с лексической подсистемой.

*Ключевые слова:* функциональная грамматика; функционально-коммуникативный принцип; русский язык как иностранный; III сертификационный уровень.

В настоящее время актуальным является вопрос о достижении студентами-иностранцами уровня владения языком, который мы определяем как продвинутый (III сертификационный, C1). На базе Казахского национального университета имени аль-Фараби с 2013 года ведется обучение и подготовка американских студентов к сдаче тестов ТРКИ-3 (по программе «Флагман»). Студенты уже прошли курсы обучения русскому языку в университетах США. Вопросы, с которыми мы столкнулись, связаны прежде всего с выделением более четких этапов при обучении иностранцев русскому языку, а также с тем фактом, что при обучении необходима открытость, преемственность, связь с предыдущими этапами, обеспечивающими целостность и непрерывность процесса обучения. На самом первом этапе необходимо привести разноплановую подготовку студентов к общему знаменателю. Это вызвано тем, что они обучались в разных университетах. Студенты, чей уровень владения языком находится примерно между B2–C1, иногда затрудняются в выборе необходимой синтаксической конструкции, зачастую испытывают трудности при употреблении числительного, есть и другие пробелы, что вызвано, по всей видимости, тем, что они ранее недостаточно изучали этот материал или преподаватели не уделяли этому должного внимания. Для этого в программе выделен переходный период: первые недели обучения носят адаптационно-корректировочный характер.

Грамматика в программе выделена в отдельный предмет, внутри которого существуют занятия «Грамматика в речи». Но преподавание грамматики ведется в тесной связи с другими аспектами (это устная речь /говорение, письмо, чтение, аудирование). Под обучением грамматике мы подразумеваем гораздо более широкий подход, чем традиционный. Сюда необходимо включать, кроме морфологии и синтаксиса, языковые

единицы других уровней: словообразования, лексики, фразеологии, фонетики. Особенно важным для студентов, изучающих русский язык как иностранный, является адекватное понимание функционирования языковых единиц разных уровней (лексического, морфологического, синтаксического), значений, выраженных эксплицитно и имплицитно, для того чтобы правильно передать и понять смысл высказывания.

Для успешного обучения грамматике РКИ в рамках подготовки к III уровню преподавателю требуется учитывать следующие факторы.

1. Отбор необходимых для предъявления грамматических явлений, обусловленный требованиями, стандартами и уровнем языковой компетенции.
2. Использование системного и функционально-коммуникативного подхода при обучении грамматике.
3. Особая роль уделяется синтаксису простого и сложного (сложносочиненного, сложноподчиненного и бессоюзного) предложения.
4. Необходим тщательный подбор учебных пособий, соответствующих целям и задачам данного уровня обучения.

В настоящее время идут споры по поводу функциональных подходов к изучению языка. Суть функциональной грамматики состоит в том, что она, «во-первых, отличается своей ориентацией на общую коммуникативную функцию языка, задавая и отвечая на вопросы «что? как? для чего?» в грамматике языка; во-вторых, ставит перед собой задачу определить функциональный диапазон (потенциал) своих единиц, структур, целых классов и др. в системе языка и речи; в-третьих, уделяет специальное внимание описанию условий (среды) реализации каждой функции; в-четвертых, рассматривает каждую функцию в единстве со спецификой ее знакового носителя; в-пятых, устанавливает связь и взаимодействие разных функций своих единиц в рамках системы и речи; в-шестых, выявляет взаимосвязь и взаимодействие функций своих единиц с единицами других уровней языка (лексического, фонетического); в-седьмых, выделяет однородные типы функций, в пределах которых фиксируется их дифференциация. Наконец, следует отметить ещё одну особенность функциональной грамматики — ее предметом являются функции языковых единиц не только в предложении, но и в рамках целых текстов»<sup>1</sup>.

Анализируя современные учебники, рекомендуемые для подготовки студентов к сдаче теста III сертификационного уровня, можно сделать вывод, что, во-первых, количество их недостаточно, во-вторых, они несовершенны: зачастую принципы, по которым происходит отбор и подача материала, представленного в разделе *Грамматика*, четко не определены. В них нарушена межуровневая преемственность, лексико-грамматический материал либо избыточен и отобран хаотично, либо не представлен в достаточном объеме.

Поэтому преподавателю-практику приходится самому, руководствуясь опытом и интуицией, готовить дополнительные материалы по грамматике для этого уровня. Как известно, базовой коммуникативно зна-

чимой единицей является простое предложение, но на продвинутом этапе необходимо делать акцент на изучение различных типов сложного предложения, выявляя необходимые связи, используя вариативность грамматических явлений, синтаксическую синонимию, синтаксические фразеологизированные структуры. Необходимо также обращаться к материалам «Корпусной грамматики русского языка», особенно при определении частотности употребления в речи того или иного языкового явления.

Для продуктивного обучения грамматике необходимо выделение функционально-семантических полей (ФСП), в основе которого лежит теория А. В. Бондарко<sup>2</sup>. ФСП — это система разноуровневых средств языка, объединенных на основе семантической общности, функция языковой единицы — это ее целевое употребление в различных контекстах, ситуациях. Существуют ФСП модальности, экзистенциональности, неопределенности, обусловленности (сюда включены обстоятельственные отношения: времени, причины, цели и др.). ФСП связаны между собой, отдельные категории полей семантически и формально организованы.

Рассмотрим, к примеру, функционально-семантическое поле обусловленности, которое, согласно теории А. В. Бондарко, относится к полицентрическому типу лингвистических полей. ФСП обусловленности включает условные отношения, которые, в свою очередь, подразделяются на:

- 1) потенциально-условные (в простом предложении — это предложно-падежные формы, в сложном предложении — это предложения с союзной и бессоюзной связью);
- 2) нереально условные.

Остановимся на главных маркерах отношений обусловленности (потенциально-условных) в сложноподчиненном предложении — союзах, союзных скрепах: *если, если ..., то (тогда, так, тут), когда, ежели, коль, коль скоро, кабы, если ..., значит (следовательно), раз (то, тогда), в случае если, в том случае если, на случай если, на тот случай если, при условии если, при том условии если, ли... ли..., или, ... так . ...* Студентам данного уровня необходимо объяснить стилистические отличия, сферы употребления, синонимию, дополнительные оттенки (причинно-следственные, условно-причинные, условно-уступительные) этих союзов. Необходимо указать на фразеологизированный тип предложения (*Делать так делать; Идти, так идем*), распространенный в разговорной речи, имеющий оттенок допущения, обязательного выполнения действия, и подчеркнуть интонацию при произнесении слова *так*. Кроме того, необходимо лексико-грамматический материал органично включить в общую тему занятий, которая разработана для всех видов речевой деятельности и обеспечивает скоординированную подачу материала при аспектном обучении. Курс, по которому обучаются наши студенты, построен по тематическому принципу и включает 12 тем<sup>3</sup>.

Для более успешного усвоения синтаксических явлений подобного типа необходимо довести навыки до автоматизма, когда студент без долгого обдумывания сможет сконцентрироваться на смысловой стороне своего высказывания. Это достигается не столько за счет увеличения количества тренировочных заданий, сколько за счет выработки постоянного требования и сознательной реализации выбранной конструкции. Только в этом случае мы имеем глубокое осмысленное владение языком.

Определенную трудность представляет формирование и развитие грамматических и лексических навыков и умений, основанных на нейтрально-книжном, эмоционально-экспрессивном и стилистически маркированном языковом материале.

Проблема состоит в том, что в современных учебниках, предназначенных для подготовки студентов к достижению уровня С1, не всегда четко использован системный и функционально-коммуникативный принцип. Разрозненные языковые явления создают картину бессистемного использования и применения их на практике.

Говоря о создании практически ориентированного семантико-функционального синтаксиса, Коприв В. Ю. пишет о том, что это «требует, прежде всего, разработки типологии предложения, которая давала бы представление о том, какие конструкции обеспечивают тот или иной участок в синтаксической системе данного языка. Поскольку в результате функционирования системы грамматических категорий одно и то же номинативное содержание может быть реализовано несколькими синтаксическими конструкциями, чрезвычайно важно выявить и описать существующие между конструкциями отношения (вариантность, синонимию, дополнительность)»<sup>4</sup>.

Интересным, на наш взгляд, является учебное пособие Т. Парменовой «Практическая функциональная грамматика русского языка»<sup>5</sup>, которое базируется на теории функциональной грамматики. Язык представлен и изучается как система функционально-семантических полей, структура каждого поля отражает иерархию единиц разных уровней языка. Несмотря на ряд спорных моментов, пособие может быть использовано в качестве справочника или сборника упражнений.

Таким образом, говоря о проблемах подготовки студентов к уровню владения языком С1 (III сертификационным) на первый план выдвигается вопрос о создании современного комплексного учебника, включающего в себя все аспекты: чтение, говорение, письмо, аудирование и лексико-грамматический аспект, построенный на основе системного и функционально-коммуникативного принципов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шелякин М. А. Функциональная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 2001. С. 6.

<sup>2</sup> Бондарко А. В. Функциональная грамматика. Л.: Наука, 1984. 136 с.

<sup>3</sup> Рогова К. А., Вознесенская И. М., Хорохордина О. В. и др. Русский язык. Учебник для продвинутых: в 4 вып. / под. ред. К. А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2016.

<sup>4</sup> Копров В. Ю. Системно-описательная и семантико-функциональная сопоставительная грамматика в преподавании РКИ на продвинутом этапе обучения [Электронный ресурс]. URL: <http://koprov.ru/resources/publications/35.doc> (дата обращения: 08.11.2018).

<sup>5</sup> Парменова Т. Практическая функциональная грамматика русского языка. München: Verlag Otto Sagner, 2000. 227 с.

**Sapronova I. I.**

*Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan*

**TEACHING RUSSIAN GRAMMAR FOR FOREIGNERS IN ADVANCED STAGE:  
PREPARATION FOR LEVEL III CERTIFICATION (C1)**

The article deals with teaching grammar to advanced level students with the system basis and functional-communicative principles. The preparation for the third certification (C1) exams is especially marked, with paying attention to all grammatical system levels and their connections, where the central role is played by syntagmatic level, which forms the structure of the utterance speech and the close interaction with the lexical subsystem.

*Keywords:* functional grammar; functional-communicative principle; Russian for foreigners; III certification level.

## ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ УЧАЩИХСЯ С УНАСЛЕДОВАННЫМ РУССКИМ И МЕТОДЫ ЕГО РЕСТАВРАЦИИ: ДЕСЯТЬ ЛЕТ СПУСТЯ

В статье анализируется языковой портрет учащихся, выросших в русскоговорящих семьях, но в иноязычной среде. Мы возвращаемся к изучению их языка и языковых навыков, используя данные, собранные за последние годы. Наша задача — понять, какие языковые навыки сохранили молодые люди и что может послужить базой для ускоренного усвоения ими русского языка, каковы в этом случае наиболее эффективные методы работы.

*Ключевые слова:* унаследованный русский; русскоязычные наследники; билингвы; навыки.

В последние годы во многих странах мира и в России на традиционных занятиях по русскому языку как иностранному появилась новая категория учащихся, которые существенно отличаются от привычного контингента и, соответственно, требуют иных методов и способов обучения. Речь идёт о молодых людях, которые, хотя и родились в русскоговорящих семьях, но растут в окружении иного доминирующего языка.

В английском языке для обозначения этой категории учащихся существует вполне укоренившийся термин *heritage learners*, который в 1996 году был официально зафиксирован в документе «Стандартные требования по иностранным языкам»<sup>1</sup>, разработанном Американским советом преподавателей иностранных языков. Однако в научной литературе на русском языке единый термин для обозначения этой категории учащихся до сих пор отсутствует. Их называют *херитажниками*, *билингвами*, *студентами из русскоязычных семей*, *учащимися с унаследованным русским*, а в последнее время *эритажниками*<sup>2</sup>. Выбор того или иного термина зависит от смысла, который автор вкладывает в это понятие. Сторонники термина *билингвизм* исходят из одновременного существования двух языков в языковой системе индивида независимо от степени владения каждым из них<sup>3</sup>. Многих привлекает близкое к английскому *эритажники*. С нашей точки зрения, определяющим фактором является то, что учащиеся приобретают язык «самостоятельно на основе нерелекторного речевого опыта»<sup>4</sup> в наследство от родителей-носителей языка, поэтому мы считаем, что наиболее точен термин *носители унаследованного языка*. Для краткости в своей работе мы используем термин *языковые наследники* или несколько более узкий термин *русскоязычные наследники*.

Особенности речи русскоязычных наследников, выросших в окружении английского языка, подробно описаны в работах как американских<sup>5</sup>, так и российских<sup>6</sup> учёных. В этих работах на основе описания систем

их русского языка, была уточнена существовавшая до этого классификация, которая вначале включала только две категории: первая — приехавшие в США, и вторая — родившиеся в США. Позже в существовавшую классификацию были внесены значительные коррективы<sup>7</sup>. Первая категория была разбита на три подкатегории в зависимости от того, сколько классов школы на родном, в нашем случае русском, языке закончили учащиеся до приезда в США: (1) закончившие среднюю школу, (2) закончившие 6–8 классов и (3) закончившие начальную школу. В последнюю подкатегорию входили и те, кто родился в США, однако тремя годами позже они были выделены в отдельную подкатегорию. В настоящее время уже не вызывает сомнения тот факт, что уровень образования, полученного на родном языке, является существенным фактором, влияющим на сохранение (или утрату) родного языка. Но влияние оказывает целый комплекс факторов, среди которых индивидуальные особенности человека и его окружение<sup>8</sup>.

Предметом данной статьи является язык учащихся, у которых в детстве в семье сохраняется русскоязычное окружение, и процесс освоения русского языка в большей или меньшей степени продолжается до пятишестилетнего возраста, когда дети идут в школу и получают образование на доминирующем (в данном случае) английском языке. С этого момента начинается процесс сужения опыта на русском языке, и английский язык становится для них доминирующим. После окончания средней школы эти подростки приходят к нам в университет и начинают заниматься русским языком.

В первую неделю занятий мы проводим тестирование навыков аудирования, чтения и письма с помощью тестов, разработанных АСПРЯЛом (Американским советом преподавателей русского языка и литературы). Такое же тестирование проводится в конце учебного года после окончания курса.

В этой работе мы представляем результаты этих тестов и письменные ответы тридцати четырёх студентов, родители которых приехали на постоянное место жительства в США из России, Украины, Белоруссии, Молдавии, Латвии и Литвы с третьей или четвёртой волнами иммиграции. На момент проведения исследования в среднем их семьи проживали в США, т. е. вне русскоязычной среды, около двадцати лет (от 14 до 29 лет). Возраст студентов от восемнадцати лет до двадцати одного года. Двадцать два из них родились в США, а остальные приехали в дошкольном возрасте — от одного года до семи лет. Ниже приведены примеры из письменных ответов студентов:

(пример 1)

МНЕ 19 ЛЕТЬ, И Я РАДИЛАСЯ В МАСКВЕ. Я НЕ КОГДА НЕ ЮЧИЛАСЬ В РУССКОЙ ШКОЛЕ. МНЕ БИЛА ПАТЬ ЛЕТ КОГДА Я ПРИЕХАЛА СУДА ИЗ РАССИИ. У МЕНА НЕТО БРАТОВ И СИСТРОВ...У МЕНЯ НЕТО МНОГА РОТСТВЕНИКИХ С КАТОРИМИ Я МАГЮ ГАВАРИТ ПО РУССКИ, И Я ТОЛ-



КА ОДИН РАС ВИРНУЛАСЬ В РАССИУ ПОСЛИ ТОВО КАК Я ЮЙХАЛА  
ОТ ТУДА. Я СТРАШНА ЛЮБЛЮ ФРАНСУСКИ ИЗИК И МАДОНУ.  
(приехала в возрасте 5 лет)

(пример 2)

МИНА ЗАВООТ. ... МНЕ 18 ЛИТ. Я РАДИЛАС В КИЕВЕ И Я ПАЦЬЛА  
В ЦЬОЛО В АМЕРИКЕ. МНЕ ВЕЛЕ 3 ГОДА КАГД Я ПРЕЯ(НА)ЛА В АМЕРИКО.  
ОУ МЕНЯ НЕТ ВРАТЕС И СОСТЕС. Я ГАВАРОУ ПА РУССКУ С МУЕ МАМА  
И С МУЕМЕ ДРОУГЕМЕ РОТЦВЕНИКАМЁ. Я LOUBLOU ЧЕТАТ И ПЕСАТ  
И ОУВЛИКАОУС ТИАТРАМ. (приехала в возрасте 3 лет)

Однако если эти студенты рассказывали нам о себе устно, то впечатление было совсем иным: с точки зрения лексики и грамматики тексты звучали вполне по-русски. Реализация же текстов на письме обнаруживала специфическую звуко-буквенную систему, которая сложилась в сознании. Говоря другими словами, между звуковым и зрительным образом их языка имеется существенная разница.

Письмо носит ярко выраженный фонетический характер, что отличает их от инофонов и сближает с письмом детей-носителей языка. Существующие лакуны звуко-буквенных соответствий и морфологических форм они заполняют доступными им средствами как русского, так и доминирующего языка, и эти средства носят системный характер (братьев и сестров, вратес и состес — см. выше примеры 1 и 2).

В морфологическом компоненте их языковой системы мы наблюдаем некоторые остаточные, застывшие формы падежей, хотя очевидно, что морфологическое маркирование падежных форм не является освоенным:

из рассий, в рассиу (пример 1), в америке, в америко (пример 2), оувликаоус тиаатрам (пример 2) буду читат Русскую лытуратуру (родилась в США)

с друямы (родилась в США)

я изучаю философию и искусство; штобы чэтать настаящую литературу; мая сестра плохо помает русскую реч; я пишу маслиноми краскомы (приехал в возрасте 4 лет)

Однако, несмотря лишь на фрагментарное присутствие морфологических маркеров, у них, тем не менее, сохранилось некое чувство языка, которое позволяет им ставить верные падежные вопросы. Кроме того, в процессе работы мы выявили, что они могут верно задавать видовые вопросы к глагольным формам. Эта способность отсутствует у изучающих русский как иностранный.

Принято считать, что более развитыми навыками у наследников являются устные навыки (говорения и аудирования), и менее развитыми — навыки чтения и письма, в то время как у изучающих язык как иностранный, картина прямо обратная: им легче читать и писать и намного труднее говорить и понимать на слух. Анализ результатов тестов АСПРЯЛА, которые мы проводим ежегодно в начале каждого учебного года с 2009 года, дают нам основания утверждать, что картина владения

языковыми навыками у языковых наследников иная, чем принято считать, а именно: наиболее развиты у них рецепторные навыки (аудирования и понимания письменного текста), а менее — продуктивные (говорение и письмо), причём в каждой паре устный навык сильнее, чем навык письменный. Этот факт находит своё подтверждение в работах по изучению детей-билингвов, где исследователи приходят к выводу, что продуктивные навыки исчезают быстрее, чем рецепторные, поэтому языковые наследники могут понимать языковые явления, которых нет в их речи<sup>9</sup>.

На основе всех выявленных сильных сторон русскоязычных наследников нами был разработан специальный курс, построенный на чтении, когда тексты предъявляются учащимся одновременно в двух формах: звуковой и письменной, что позволяет наложить хорошо им известный звуковой образ языка на значительно менее знакомый визуальный образ. Это существенно сокращает время на формирование и закрепление устойчивых звуко-буквенных соответствий, способствуя дальнейшему становлению навыков чтения и письма.

Ниже приведены итоги тестов (чтение, аудирование и письмо), проведённых среди русскоязычных наследников после окончания первого семестра (42 аудиторных часа работы — Бил. I) и после окончания двух семестров (84 аудиторных часа — Бил. II). В качестве контрольных групп были взяты две группы студентов, изучающих русский как иностранный, одна после окончания второго года (280 аудиторных часов — РКИ 2-й) и вторая после окончания третьего года (382 аудиторных часа — РКИ 3-й) обучения (рис. 1, 2, 3).

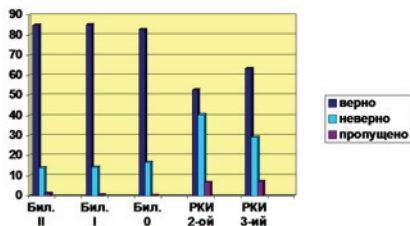


Рис. 1. Результаты тестов: аудирование (%)

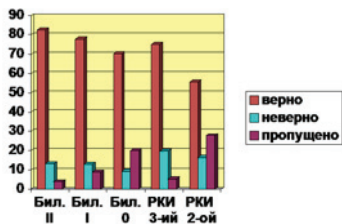


Рис. 2. Результаты тестов: чтение (%)

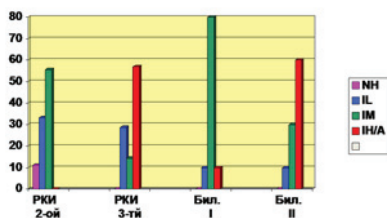


Рис. 3. Результаты тестов: письменные задания (%)

Результаты тестирования<sup>10</sup> показывают, что до начала семестра, т. е. ещё до того, как они начинают заниматься русским языком, русскоязычные наследники, те, кто или родились вне русскоязычной среды или попали в неё в дошкольном возрасте, владеют навыками аудирования на уровне, соответствующему первому сертификационному уровню, а навыком чтения на уровне, соответствующему базовому уровню по системе ТРКИ.

Анализ результатов тестирования позволяет нам сделать следующие выводы:

- (1) иерархия языковых навыков у языковых наследников отличается от традиционно принятой. Противопоставление более и менее развитых навыков идёт не по линии устные-письменные, а по линии рецепторные-продуктивные, где рецепторные навыки сильнее, а продуктивные слабее, причём в каждой паре устный навык более развит, чем письменный;
- (2) развитие навыков чтения и письма у языковых наследников проходит значительно быстрее, чем у тех, кто изучает русский как иностранный. После одного семестра изучения русского они понимают письменные тексты лучше, чем студенты РКИ после 4 семестров, а после окончания двух семестров их понимание письменных текстов лучше, чем студентов РКИ после шести семестров обучения языку.
- (3) начиная курс с практически отсутствующих устойчивых звуко-буквенных соответствий, по окончании курса учащиеся этой категории демонстрируют навыки письма на уровне базового или первого сертификационного по системе ТРКИ.

Таким образом, усвоение системы русского языка у этой группы русскоязычных наследников происходит значительно быстрее, чем у инофонов, если активизировать те фрагменты морфологического компонента и те навыки, которые у них сохранились. Они значительно быстрее начинают модулировать новые единицы и формы, чем инофоны. Их сформированные навыки устойчивее, чем у инофонов, а система языка по форме ближе к системе носителей языка, чем язык инофонов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century // American Councils on the Teaching of Foreign Languages / Yonkers. New York: National Standards on Education Project, 1996. 111 p.

<sup>2</sup> Рахилина Е. В., Выренкова А. С., Полинская М. С. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «Эритажный» («унаследованный») русский язык // Вопросы языкознания. 2014. № 3. 27 с.

<sup>3</sup> *Valdés G.* The Teaching of Heritage Languages: An Introduction for Slavic-Teaching Professionals // The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures / eds. O. Kagan and B. Rifkin. Bloomington, IN.: Slavica Publishers, 2000. P. 384

<sup>4</sup> *Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию детской речи. М.: Знак, 2009. С. 23

<sup>5</sup> *Andrews D.* Sociocultural Perspectives on Language Change in Diaspora: Soviet Immigrants in the United States. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1999. 200 p.; *Polinsky M.* Incomplete Acquisition: Heritage Language Education: A new Field Emerging / eds. D. Brinton, O. Kagan, S. Bauckus. New York and London: Routledge, 2008. P. 149–164.

<sup>6</sup> *Караулов Ю. Н.* О языке русского зарубежья // Вопросы языкознания. 1992. № 6; *Земская Е. А.* Язык русского зарубежья: общие процессы и языковые портреты. М.; Вена: Wiener Slawisticher Almanach, 2001. 492 с.

<sup>7</sup> *Kagan O., Bermel N.* The Maintenance of Written Russian in Heritage Speakers // The Learning and Teaching of Slavic Languages and Cultures / ed. by O. Kagan and B. Rifkin. Bloomington, IN.: Slavica Publishers, 2000. P. 405–437.

<sup>8</sup> *Smyslova A.* Low-Proficiency Heritage Speakers of Russian: Their Interlanguage System as a Basis for Fast Language (Re)Building // Russian Language Studies in North America: New Perspectives from Theoretical and Applied Linguistics / ed. by V. Makarova. London: Anthem Press, 2012. P. 161–193.

<sup>9</sup> *Montrul S.* Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor. [Series on Studies in Bilingualism] Amsterdam: John Benjamins 2008.

<sup>10</sup> *Smyslova A.* Low-Proficiency Heritage Speakers of Russian: Comparing Effects of Instructional Intervention on Language Skills Development in Heritage and Non-Heritage Learners of Russian // Studies on Language and Culture in the Russophone World / ed. by R. D. Brecht, L. A. Verbitskaja, M. D. Lekic and W. P. Rivers. Moscow: Azbukovnik, 2009. P. 211–228.

**Smyslova A. A.**

*Columbia University, USA*

## **WHAT WE KNOW TODAY THAT WE DID NOT KNOW BEFORE: REVISITING HERITAGE LEARNER SKILLS**

The proposed paper presents results of the study of Russian heritage learners who are born to Russian speaking families but grow up surrounded by a different dominant language and get their education in this language. Based on the results of our research we suggest to reconsider the traditional hierarchy of heritage learner skills — aural vs. literacy — and rather to establish the opposition of ‘receptive skills’ vs. ‘productive skills’ and use their strength in a dedicated course.

*Keywords:* heritage language; Russian heritage learners; language skills.

Соколова Татьяна Михайловна

Санкт-Петербургский  
государственный университет, Россия

tatianaM.sokolova@rambler.ru

## РАССКАЗЫ РУССКИХ КЛАССИКОВ НА УРОКАХ РКИ СО СТУДЕНТАМИ I УРОВНЯ (ЧТЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ, ПРОСМОТР КИНОВЕРСИИ)

Работа с текстами рассказов русских писателей-классиков в курсе РКИ для студентов I сертификационного уровня должна включать рассмотрение не только языковых и сюжетных особенностей текста, но и детальное обсуждение его содержания, а также смысловой анализ произведения в контексте русской истории и культуры. В системе работы над каждым произведением предусмотрено знакомство учащихся с его отечественной экранизацией.

*Ключевые слова:* РКИ; рассказы русских писателей.

Современные подходы к организации иноязычного образования уже давно немыслимы без внедрения в практику преподавания принципов культурно-исторического просвещения. Это относится и к обучению русскому языку как иностранному (РКИ) на среднем этапе, когда осуществляется основная работа по формированию лингвокультурологической и речевой компетенции учащихся. Именно с этой целью в программу обучения РКИ традиционно включается чтение произведений русских писателей-классиков. Прозаические тексты в учебниках и пособиях для студентов I уровня чаще всего представлены рассказами А. П. Чехова и А. И. Куприна. При этом известно, что тексты русских писателей приводятся иногда в пособиях отнюдь не для того, чтобы вести разговор о его содержании, а лишь для сугубо практического, узконаправленного применения (например, для наблюдений за использованием глаголов несовершенного и совершенного вида, или префиксальных образований, или интонационных конструкций и т. п.). Трудно безоговорочно согласиться с таким утилитарным подходом, даже если он продиктован «просветительскими» соображениями авторов-составителей.

В преподавательской практике нередко возникает необходимость, возможность и желание выйти за пределы учебника, чтобы не только познакомить студентов-иностранцев с яркими образцами русской классики (в частности, с редко встречающимися в пособиях произведениями великих писателей, например, с рассказами Л. Н. Толстого), но и создать условия для обсуждения на уроке новых актуальных тем. О том, как можно подбирать художественные тексты с учётом разнообразных требований, методически их «обрабатывать» и составлять систему заданий, направленных в конечном итоге на развитие речевых навыков учащихся и на постижение заложенных в тексте смыслов, и пойдёт речь в настоящей статье.

Поскольку литература (как и культура в целом) по своему характеру всегда «историоцентрична», постольку и последовательность рассмотрения художественных текстов на уроках должна определяться историческим периодом жизни писателя и временем создания его произведения. Игнорировать исторический контекст и логику историко-культурных процессов в практике иноязычного обучения нельзя. Поэтому при планировании и проведении уроков, посвящённых чтению рассказов русских классиков (или изучению любых других тем по русской культуре), серьёзное внимание следует уделять соблюдению принципа хронологии в предъявлении отобранного литературного и иного культурологического материала, чтобы не допустить путаницы в сознании и памяти учащихся. На примере уже названных имён русских классиков несложно показать, как может выглядеть этот хронологически выстроенный список: первым будет стоять имя Л. Н. Толстого, затем А. П. Чехова и А. И. Куприна (реальный перечень авторов, избранных для чтения в группах I сертификационного уровня, конечно же, шире).

На среднем этапе обучения работа с литературными произведениями не относится к числу основных видов, она обычно носит эпизодический характер, поскольку требует дополнительных усилий как со стороны преподавателя, так и со стороны обучаемых. Ведь восприятие художественного целого, а не только его сюжетной основы, вызывает известные трудности даже у носителей языка, что уж говорить об иностранцах! Успех приходит тогда, когда на протяжении относительно длительного периода подобная работа носит системный характер и основывается, с одной стороны, на учёте реальных возможностей и потребностей учащихся, а с другой — на заложенных в литературном произведении идейно-содержательных и языковых особенностях, которые необходимо преодолеть для постижения иностранцами ценности прочитанного литературного текста. Сделать трудный процесс осмысления художественного пространства текста интересным и познавательным, увлечь студентов чтением русской литературы в оригинале или в виде «деликатно» адаптированного варианта, пробудить желание и дальше идти по этому пути вместе с преподавателем, а может быть, и самостоятельно — вот задача, которая стоит перед наставниками-русистами, работающими в иностранной аудитории.

Работа с художественным текстом на уроке РКИ может проводиться по-разному в зависимости от многих факторов, в том числе от особенностей организации учебного процесса, профессиональной ориентации иностранной аудитории и т. д. Преподаватель РКИ, выбирая конкретные произведения, руководствуется не только занимательностью сюжета, но и такими его составляющими, как историко-культурологическая ценность, сюжетные коллизии и другими существенными обстоятельствами, в том числе наличием новой актуальной лексики и объёмом

произведения. Как представляется, для студентов I уровня, наилучшим является объём целостного художественного текста от 3 до 6 страниц (в формате А 4), что соответствует жанру рассказа. Учитывать следует и возраст учащихся, их этнокультурную принадлежность, круг интересов. Если изучение литературного произведения проходит в условиях аспектного обучения (в рамках аспекта «Чтение» или приблизительно такого направления), то результативность работы обычно повышается.

Чтобы справиться со всем комплексом учебных задач на уроке чтения рассказов русских писателей-классиков, значительную долю работы (а именно «черновую»: первичное чтение текста со словарём) целесообразно, как это принято, оставлять студентам для самостоятельного выполнения дома. Тогда на уроке появится больше возможностей развернуть рассмотрение текста под разными углами зрения. Система конкретных заданий для анализа содержания рассказов, формулировки их инструкций должны быть подробно разработаны преподавателем применительно к каждому рассказу, однако типы заданий при этом могут оказаться схожими. Вообще, составление заданий к художественному тексту и их компоновка — это творческий момент в профессиональной деятельности каждого преподавателя. Именно поэтому вместо подробных рекомендаций стоит обратиться к возможным примерам таких учебных заданий (в форме вопросов), которые предназначены для заключительной стадии смыслового анализа рассказов в иностранной аудитории.

Очевидно, что в рамках изучения РКИ на уроке чтения для активизации речевой деятельности иностранных учащихся важно организовать свободное обсуждение содержательных аспектов каждого изучаемого рассказа. Чтобы переключить внимание учащихся с конкретно-языковой и сюжетно-событийной стороны текста на «скрытые» смыслы, присутствующие в нём, студентам предлагается ряд вопросов, которые стимулируют работу их мысли, приучают вдумываться в значения слов, обращать внимание на детали и находить в тексте важные составляющие содержания, не сводящиеся лишь к сюжету. Примерами вопросов названного типа, которые подходят к каждому рассказу, могут служить следующие: *Каково отношение автора к персонажам (или к ситуации)? Как Вы это определили? В чём названная Вами авторская оценка проявляется? Какие элементы текста подтверждают Вашу правоту?* Для продолжения беседы, уводящей уже в область обобщений и размышлений о жизни, можно предложить такие вопросы: *Как Вы думаете, почему автор написал такой рассказ? Какими важными мыслями и чувствами автор хотел поделиться с читателями?* Ну а финалом обсуждения любого рассказа может стать разговор о восприятии конкретного текста лично каждым студентом-иностранцем: *Какую важную (или новую) лично для себя информацию о человеке, о жизни, о рос-*



*сийской действительности или о самом авторе Вы узнали, прочитав этот рассказ?* Данный перечень вопросов, обращенный к иностранным читателям, вариативен и носит рекомендательный характер.

Знакомство с произведениями русской классической литературы в большинстве случаев вызывает интерес иностранной аудитории среднего этапа обучения, хотя оно и сопряжено с преодолением некоторых дополнительных трудностей. К их числу можно отнести не только трудности лексического и грамматического характера, но и проблемы, порожденные дефицитом историко-культурологических знаний о российской действительности XIX–XX веков. Восполнение этого пробела — одна из главных задач культурно-просветительского подхода к обучению РКИ, поэтому работа с художественными текстами классиков на уроках РКИ всегда приветствуется. Более того, для повышения обучающего эффекта важно, чтобы всё прочитанное было бы не только традиционно проработано и «проговорено» студентами на уроке, но и «увидено» ими, что достигается средствами визуализации. Сегодня, по-видимому, самым доступным способом визуализации нужно считать показ отечественных киноверсий (сохраняющих исторически достоверные образы прошлого России в отношении места действия, интерьеров, костюмов, манеры поведения героев), поскольку их теперь легко найти в Интернете. При отсутствии качественных экранизаций можно рекомендовать просмотр слайд-фильмов, в которых представлены самые удачные иллюстрации (их также нетрудно теперь подобрать в Интернете и самостоятельно создать краткую слайд-версию изучаемого литературного текста). Перечень экранизированных коротких рассказов русских классиков, подходящих для изучения на среднем этапе обучения РКИ, достаточно широк. Здесь и рассказы для детей Л. Н. Толстого («Лев и собачка», «Прыжок», «Филиппок»), и А. П. Чехова («Шуточка», «Размазня»), и А. И. Куприна («Слон»), и многие другие. Некоторые из перечисленных рассказов экранизированы ещё в эпоху чёрно-белого кино, кое-какие представлены цветными слайд-фильмами с аудиотекстом, есть и рисованные мультфильмы. Но их объединяет то, что все эти фильмы адресованы нашим соотечественникам (в том числе детям) и во всех фильмах звучит дословный авторский текст. Именно поэтому на завершающем этапе изучения каждого рассказа просмотр фильма становится уместным, доступным для понимания и безусловно полезным. Адекватному восприятию текстового оригинала учащимся помогают знание содержания произведения, знакомство с ключевыми фразами, диалогами и с деталями сюжета. Опыт показывает, что многим студентам даже нравится смотреть фильм по знакомому рассказу, где представлен только текст автора.

Слайд-фильмы, созданные преподавателем РКИ для своего урока, практически незаменимы тогда, когда наступает первая встреча иностранной аудитории с автором текста. Полагаю, что без этого этапа

в принципе не может быть полноценного изучения литературного произведения в иностранной аудитории. Ведь важно, как справедливо заметил в одном из интервью Н. С. Михалков, постигать не только художественный текст, но и его автора. Знакомство студентов с биографией писателя допускает, конечно, разные варианты — от краткого комментария до весьма развёрнутого рассказа о его жизненном пути и творчестве. Детальный вариант биографии предпочтителен, так как позволяет в дальнейшем выявить интересные и важные причинно-следственные связи, всегда существующие между реальностью жизни, индивидуальным художественным сознанием автора и воплощением представлений о жизни в произведении. Визуальная наглядность тут совершенно необходима, причём в идеале это должна быть не просто подборка портретов писателя, а хронологически выстроенная линия судьбы Художника в фотографиях или в рисованных иллюстрациях, где можно видеть мемориальные объекты, географические точки и места, связанные с пребыванием в них писателя, лица его родных и вообще привычное окружение классика русской литературы. Однако никакой устный или письменный рассказ преподавателя не будет полным и убедительным без зрительной поддержки, особенно документально точной. Очень ценно найти и такой наглядный материал, который бы содержал информацию об обстоятельствах, прямо перекликающихся с рассказами, избранными для изучения. Поясню эту мысль на одном лишь примере. Скажем, если программа занятий по чтению русской классики предусматривает работу с рассказами для детей Л. Н. Толстого, то в биографическом слайд-фильме уместно отразить общественную деятельность писателя, сделав специальный акцент на неутомимой работе Толстого по просвещению народа. Нужно показать слайды, на которых видны основанные им школы для крестьян, продемонстрировать фото Толстого в окружении крестьянских детей и их благодарных родителей, показать обложки книг для детей. Ведь на фотографиях помимо основного объекта — Л. Н. Толстого — иностранцы увидят множество необычных для них деталей, характеризующих русскую действительность и быт XIX–XX веков. И потом эти выхваченные из фотографий (или других средств наглядности) детали русской жизни начнут «оживать» в сознании студентов, когда они станут читать, например, рассказ «Филиппок». Учащиеся будут уже отчётливо представлять себе, кто это такие мужик, баба, крестьянские дети, как выглядят деревенская изба, школа и т. п. Подобным образом следует подходить к составлению слайд-фильмов, отражающих жизненный и творческий путь и других русских писателей-классиков, тексты которых представлены в учебной программе.

Есть основания полагать, что предлагаемая система работы с рассказами русских классиков на уроках РКИ в группах I уровня позволяет учащимся выработать полезные практические навыки и приобрести истори-

ко-культурологические знания, которые помогают успешному общению иностранных студентов на русском языке и лучшему пониманию русской культуры и российской действительности в прошлом и настоящем.

**Sokolova T. M.**

*St. Petersburg State University, Russia*

**STORIES BY RUSSIAN CLASSIC WRITERS AT LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH LEVEL I STUDENTS: READING, DISCUSSION, SCREEN VERSION VIEWING**

The author argues that work with the texts by Russian classics in the course of Russian as a foreign language (RFL) for certification level I students must include not only examination of language and plot peculiarities of the text but a detailed discussion of its content, as well as an analysis of the meaning of the story in the context of Russian history and culture. The system of work over every story includes familiarization of students with its Russian screen version.

*Keywords:* RFL; stories by Russian writers.

## СВОДНАЯ ТАБЛИЦА ПАРАДИГМ СКЛОНЕНИЯ — РАЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ПАДЕЖНЫХ ФОРМ

Для того чтобы упростить изучение падежных словоформ в РКИ, РКВ и РКР, рекомендуется: обратить внимание на падежные формы местоимения третьего лица «он», установить нетрадиционный порядок падежей и при выборе гласной в окончании опираться на твердость-мягкость конечного согласного в основе слова. Сводная таблица парадигм склонения имен прилагательных, причастий, порядковых числительных и местоимений, а также имен существительных, является эффективным подходом в изучении падежных словоформ.

*Ключевые слова:* интенсивное обучение; падежи; морфология; орфография.

Интенсификация обучения требует рационального подхода к предъявлению материала. Данная, изложенная на одной странице, Сводная таблица (табл.) демонстрирует взаимосвязь форм, гармоничность и логику системы русского склонения. Сведенные воедино формы охватывают все склоняемые части речи.

Три принципа взяты за основу: а) фокус на падежных формах местоимения «он», которые совпадают по форме с окончаниями практически всех частей речи, кроме имен существительных; б) опора на твердость — мягкость (*t/t'*) конечного согласного основы для выбора последующей гласной в окончании; в) нетрадиционный, но логически оправданный порядок презентации падежей.

Преимущества данного подхода. Во-первых, последовательно отрабатывая падежные формы местоимения «он», учащиеся сопоставляют их с падежными окончаниями других частей речи, находят закономерность в образовании окончаний и впоследствии способны самостоятельно, отталкиваясь от формы (например, местоимения «его»), вывести падежные формы других частей речи — имен прилагательных, местоимений, причастий, порядковых числительных: *ЕГО — чьеЕГО — которОГО — моЕГО — всякОГО, третьЕГО, работающЕГО, хорошЕГО; ЕМУ — чьеМУ, которОМУ, моЕМУ, всякОМУ, третьЕМУ.*

Во-вторых, умея различать твердость — мягкость (*t/t'*) конечного согласного основы в начальной форме, учащиеся при изменении слова по падежам самостоятельно выбирают нужную гласную из шкалы парных гласных, расположенной вверху Сводной таблицы: О/Е, У/Ю и т. д., что избавляет от необходимости заучивания некоторых орфограмм.

В-третьих, данный порядок расположения падежей облегчает заучивание падежных окончаний.

1. **Порядок расположения падежей** — нетрадиционный<sup>1</sup>. Он оправдан логикой, так как некоторые окончания падежей совпадают. В предл. пад.: рассказываю о нЕИ, моЕИ. дорогОИ, работающЕИ подругЕ; в дат. пад.: пишу ЕИ, моЕИ, . дорогОИ, работающЕИ подругЕ.

2. **Порядок расположения окончаний в ячейке**. Поскольку имена прилагательные, местоимения, причастия, порядковые числительные выполняют в предложении чаще всего атрибутивную функцию и предшествуют существительному, их окончания приводятся перед тире. После тире — окончания существительных. Например, ОМУ — У: пишу моЕМУ дорогОМУ другУ

3. **Исключения**. Мелким шрифтом в ячейках внизу приведены исключения. Сначала указаны конечные буквы начальной формы в им. падеже. После стрелки — падежное окончание слова. Например, им. пад.: ИЯ, Ь — предл. пад.: И; лекциИЯ, тетраДЬ — (о) лекциИ, (о) тетраДИ.

4. **Линия «модификаторы»**. Термин «special modifiers» — особые модификаторы — приведен без перевода<sup>2</sup>. Тринадцать слов: мой, твой, ваш, наш, чей, этот, тот, свой, третий, он, сам, один, весь<sup>3</sup> — при изменении по падежам ведут себя необычно. До линии «модификаторы» они изменяются как существительные. Ниже данной линии эти слова делают «прыжок» к прилагательным и получают их окончания. Например, им. пад.: она, чья, наша, машина — окончания как у имени существительного; предл. пад.: о нЕИ, чьЕИ, нашЕИ, машинЕ — окончания как у имени прилагательного.

5. **Твердая и мягкая основа слова. Пары гласных**. В таблице приведены только окончания слов, имеющих твёрдую основу. Верхняя шкала демонстрирует принцип твёрдой и мягкой основы слова, указывает на пары гласных. Последний согласный в основе обозначен буквой t без апострофа — это любой твёрдый согласный, t' с апострофом — любой мягкий согласный. **Твердая основа**. Падежные окончания слов с твёрдой основой — [t] начинаются с гласной из верхнего ряда шкалы: новЫй стол, новЫм столОм, новЫми столАми. **Мягкая основа**. Если в начальной форме после последней согласной следует Ь (тетраДЬ: t + Ь = t') либо гласная нижнего ряда шкалы: -я, -е/ё, -и, например, моРе: t + Е = t', сиНий = t + И = t', то такое слово имеет мягкую основу — [t']: синЯя тетрадь, синИми тетраДями, синЕй тетрадьЮ. Это окончания, парные тем, что приведены в таблице. Учащиеся сравнивают: новОЕ — последнЕЕ, новУЮ — последнЮЮ. Если в начальной форме последний согласный основы твердый, то склонение происходит по типу твердой основы. Опорный сигнал «Парные гласные. Правописание гласных в падежных окончаниях» (рис. 1. Сова) помогает запомнить правило. Примечание: особенности правописания гласных после г, к, х, ж, ч, ш, щ в окончаниях приводятся в опорных сигналах (рис. 1–7).

**6. Ячейка множественное число винительного и родительного падежей.** Традиционно множественное число винительного одушевленного и родительного падежей определяется по роду существительного, что создает затруднения у изучающих РКИ и РКВ. В нашем подходе учитывается не род существительного, а твердость-мягкость конечного согласного в основе слова. Данный принцип сокращает количество «битов», или единиц, информации, необходимых для определения орфограммы в падежном окончании. Учащиеся анализируют схему-опорный сигнал (Рис.2 Осьминог) «Окончания винительного одушевленного и родительного падежей. Множественное число». 1) Й — ЕВ: *музеЙ — музеЕВ*; 2) т — ОВ: *студент — студентОВ*; 3) т', ж, ч, ш, щ — ЕЙ: *учитель — учителЕЙ, море — морЕЙ, свинья — свинеЕЙ, муж — мужЕЙ*; 4) тО, тА или тЯ — нулевое окончание, где при стечении согласных появляются беглая О или Е: *окно — окОн, машина — машин, земля — земель*; 5) ИЕ, ИЯ — ИЙ (нулевое окончание): *собраниЕ — собраниЙ, организацИЯ — организацИЙ*

**7. Целесообразно ли применять метод определения трех типов склонения существительных в школе для правописания Е и И в окончаниях.**

Правило «Е и И в окончаниях существительных» (рис. 3. Мышь) — апробировано в многолетней практике. Данный подход видится рациональным: он значительно экономит время, поскольку применяется без опоры на заучивание и определение трех типов склонения. Как видно из Сводной таблицы (табл.), окончание -И встречается в родительном падеже: *нет книгИ, шапкИ*. Окончание -И в данной позиции является орфограммой. Примечание: во мн. числе именительного и винительного падежей также имеется -И в окончании: *это книги, я покупаю книги*, однако данное окончание не является орфограммой, поскольку слышно отчетливо.

Окончание -Е встречается в предложном и дательном падежах: *о братеЕ, пишу сестреЕ*. Определение рода существительного видится излишним: другие родовые окончания звучат отчетливо и орфограммами не являются: *нет компьютераА, пишу братУ*.

Таким образом, без громоздкого определения трех типов склонения и оперирования на их основе последующими, еще более громоздкими, правилами, мы устанавливаем (табл., рис. 3 Мышь): окончание -И пишется в род. падеже: *нет книгИ, мышкИ*, окончание -Е — в предл. и дат. падежах: *(о) книгЕ, кошкЕ, сестреЕ*.

Обращаем внимание на «Исключения к правилу -Е и -И в окончаниях существительных» (Рис.4 Рыба). В существительных, оканчивающихся на -ИЙ, -ИЕ, -ИЯ, -МЯ, -Ь, при выборе гласной пишется -И: *парламентарий — о парламентарии, лекция — к лекции, мышь — без мыши* (табл.). Примечание: в данном случае нет необходимости фокусировать внимание учащихся на определении падежей — родительном, датель-

ном и предложном — поскольку необходимость выбора возникает только в этих трех случаях.

### 8. Особое правописание гласных в окончаниях после г, к, х, ж, ч, ш, щ

8.1. Для изучающих РКИ и РКВ. «Правописание гласной О в окончаниях после г, к, х» (Рис.5 Птицы): после г, к, х пишется О, нельзя писать Е, несмотря на то, что основа слова оканчивается на твердый согласный: *гибкого, тихого, маленького*.

8.2. «Правописание гласных И, У, А в окончаниях после г, к, х, ж, ч, ш, щ» (Рис.6 Змея): после г, к, х, ж, ч, ш, щ пишутся И, У, А. Нельзя писать Ы, Ю, Я: *хороший, чужую, врачам, товарищам*.

8.3. «Правописание О и Е в окончаниях после шипящих»: после ж, ч, ш, щ в окончаниях под ударением пишется О, без ударения — Е: *большого, о хорошем, мужем* (рис.7. Человечек)

Таблица

t (любой твёрдый согласный) + а о у ы - = твёрдая основа				
t' (любой мягкий согласный) + я ё/е ю и ь = мягкая основа				
	муж. род	сред. род	жен. род	мн. число
И 1	он ∅	оно	она	они
В неодуш. 2	<b>ОЙ, ЫЙ</b> - ∅	<b>ОЕ</b> - <b>О</b>	<b>АЯ</b> - <b>А</b>  её <b>УЮ</b> - <b>У<sup>4</sup></b>	<b>ЫЕ</b> - <b>Ы</b>  средний род –А окна
модификаторы				
В одуш. 3	его		им. пад. Ъ → ∅ тетрадь	их
Р 4	<b>ОГО</b> - <b>А</b>		модификаторы её	<b>ЫХ</b> – <b>ЕВ</b> <b>ОВ</b> <b>ЕЙ</b> <b>∅</b>
П 5	о (н)ём <b>ОМ</b> - <b>Е</b>  им. пад. ИЙ, ИЕ → И о парламентарии, собрании		о (н)ей <b>ОЙ</b> - <b>Е</b>	о (н)их <b>ЫХ</b> - <b>АХ</b>
Д 6	ему <b>ОМУ</b> - <b>У</b>		им. пад. ИЯ, Ъ → И к станции, тетради	им <b>ЫМ</b> - <b>АМ</b>
Т 7	им <b>ЫМ</b> - <b>ОМ</b>		ей <b>ОЙ</b> - <b>ОЙ</b>  им. пад. Ъ → Ю тетрадь	ими <b>ЫМИ</b> - <b>АМИ</b>



Парные гласные.  
Правписание гласных в падежных окончаниях



Рис. 1.

Множественное число.  
Окончания винительного одушевленного  
и родительного падежей

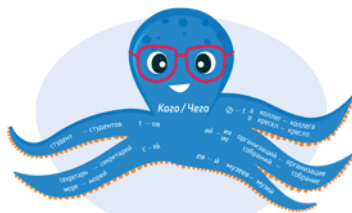


Рис. 2.

Е и И в окончаниях существительных  
в Р.п., П.п., Д.п

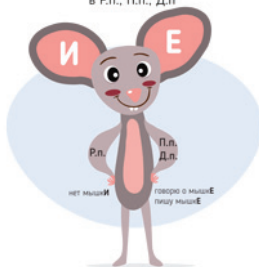


Рис. 3.

Исключения. Е и И в окончаниях существительных  
в Р.п., П.п., Д.п



Рис. 4.

Правписание гласной О в окончаниях после Г, К, Х  
После Г, К, Х пишется О, нельзя писать Е

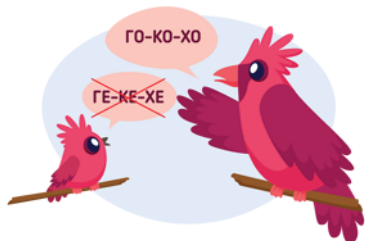


Рис. 5.

Правписание гласных И, У, А  
В окончаниях после Г, К, Х, Ж, Ч, Ш, Щ  
нужно писать И, У, А.  
Нельзя писать Ы, Ю, Я



Рис. 6.

Правписание О и Е в  
окончаниях после шипящих.  
После Ж, Ч, Ш, Щ под ударением  
пишется О, без ударения Е



Рис. 7.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Русский язык для всех / под ред. В. Г. Костомарова. М.: Русский язык, 1984. С. 450.

<sup>2</sup> Там же. С. 95.

<sup>3</sup> В творительном падеже местоимение весь приобрело формы *всем, всей, всеми*.

<sup>4</sup> В диалектах встречаются формы «онУ, онЫ», что говорит о более позднем образовании формы «её».

**Solonkova I. V.**

*Language School Didactic Media Studio, Moldova*

## **DECLENSION PARADIGMS SUMMARY TABLE AS AN EFFICIENT APPROACH TO TEACHING DECLENSION WORD FORMS**

The author offers, in order to simplify learning the declension word forms in RFL, RSL and RLN, to focus on the forms of the 3<sup>rd</sup> person form of pronoun “he”, set up unconventional cases order, rely upon hard-soft last consonant in the stem when choosing the following vowel for the ending. Declension Paradigms Summary Table for adjectives, participles, ordinal numerals and pronouns, as well as nouns, is efficient approach to case forms study.

*Keywords:* intensive learning; cases; morphology; spelling.

Стенина Наталья Семеновна

*Московский государственный  
академический художественный институт  
имени Василия Ивановича Сурикова  
при Российской академии художеств, Россия*

natsten@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ**

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетенции иностранных студентов творческого вуза в устной и письменной формах общения на основе функционально-смысловых типов речи и особенностей речевого этикета.

*Ключевые слова:* профессиональное общение; искусство; функционально-смысловые типы речи.

Иностранные студенты творческого вуза во время обучения в художественном институте вовлечены в культурные проекты и выставочную деятельность. За время обучения им предстоит изучать и создавать тексты разных стилей и жанров, вести переписку с организаторами выставок, составлять справки о себе как об авторах художественных произведений и описывать свои работы; им придется писать статьи и рецензии, сопроводительные тексты к персональным выставкам, оформлять информационные биографические панно, составлять аннотации к статьям из профильных изданий, создавать тексты мини-экскурсий, писать эссе разных типов, связанных с проблемами изобразительного искусства и многое другое.

В условиях превалирования не всегда высокохудожественных инсталляций, которые принято называть «современным искусством», вала «творческих» работ непрофессионалов студент художественного вуза, имеющий, как правило, за плечами значительный опыт изобразительной деятельности, не всегда может заявить о себе и быть услышанным. Однако на этих учащих лежит большая ответственность, поскольку уже во время обучения, участвуя в выставочной деятельности и художественных проектах, они выполняют культурно-образовательные функции, формируя городскую среду. Современный художник не может сказать, что работает для себя, что он создает произведение искусства, а понять идею произведения, его художественные достоинства — дело исключительно зрителя<sup>1</sup>. Мир стремительно меняется, и язык, как зеркало, отражает эти изменения. За последние 20 лет изменился и музейный зритель. Музей перестал быть сакральным пространством.

Иностранные студенты художественного вуза вовлечены в выставочную деятельность в течение 7–10 лет проживания в России и обучения в институте. В последние годы наблюдается бум интереса к музейной и выставочной деятельности<sup>2</sup>, появляются новые культурно-образовательные

площадки. Музеи активизировали образовательную работу, появились интересные интернет-проекты. Однако в условиях повального увлечения творческими проектами, когда чуть ли не каждый блогер считает себя гением в сфере искусства, будущим художникам подчас бывает трудно проложить себе дорогу, доказать ценность своих произведений, да и на профессиональном «поле» конкуренция высока. Тем не менее они должны уметь грамотно представить свою работу, обратить внимание кураторов выставок и культурных проектов на достоинства своих произведений, уметь вести переговоры в профессиональной среде, вести переписку с организаторами культурных событий, они должны выполнять культурно-образовательные функции, уметь создавать тексты буклетов, альбомов, да и просто грамотно оформлять таблички с названиями своих произведений.

Непреодолимым препятствием для адекватного представления своих работ для иностранного учащегося подчас становится верная передача на русском языке названия картины, скульптуры, графического листа, особенно если в названии заключен национально-культурный или философский смысл. Электронные словари и переводчики часто предлагают фантастические варианты, что затрудняет понимание идеи автора.

Для деловой речи характерны клише — стандартные речевые формулы. Их использование обусловлено повторяемостью ситуаций и тематической ограниченностью деловой речи. Клише соответствует типичной ситуации, упрощает составление текста, обеспечивает краткость формулировок, что упрощает и процесс общения между автором и адресатом делового письма. Деловой письменный стиль включает набор речевых формул, которые дают возможность коммуникантам вежливо общаться, а несоблюдение правил речевого поведения может привести к коммуникативной неудаче даже при грамотном составлении документа. Знание правил и норм деловой письменной речи помогает иностранному учащемуся адекватно составить текст при переписке и осуществить цели, которые ставит перед собой адресант.

Языковая норма вступает в конфликт с узуальным и окказиональным употреблением языковых средств. Происходит обеднение словарного запаса (отказ от синонимии), отсутствие стилистической дифференциации речи, упрощение грамматической системы языка (отказ от склонения числительных, а в рекламных текстах — и от склонения существительных: «Пей кока-кола», «Покупай Шкода»), наблюдается небрежное отношение к предложно-падежной системе языка в целом, что ведет к возникновению смысловых ошибок.

В задачу преподавателя входит не только работа над расширением лексического запаса учащихся, над грамматической правильностью речи, но и объяснение того, какие речевые средства уместно использовать в той или иной ситуации учебно-профессионального общения. Традиционные формы обращения «господин», «госпожа», «господа», обычно

рекомендуемые бизнесменам<sup>3</sup>, в среде людей, занимающихся творчеством, в студенческой речи звучат неестественно.

Многие студенты (например, из Бангладеш) и в устной речи не могут преодолеть культурный барьер и назвать руководителя мастерской, преподавателя, куратора выставки по имени-отчеству, поскольку подобная форма обращения, с их точки зрения, не является уважительной. Подсказки электронного словаря, используемого китайскими студентами («иерарх сказал» — о преподавателе), вызывают недоумение у носителей русского языка.

Узус не просто отрывается от нормы, но и вступает с ней в активный конфликт. Учащиеся не могут найти необходимую форму обращения к лицу (сотруднику, организатору, руководителю, куратору, учредителю, представителю благотворительного фонда), проводящему выставку, выполняя следующее задание.

*Письмо в Благотворительный фонд «Возрождение»*

*Задание. Напишите письмо в официально-деловом стиле в Благотворительный фонд «Возрождение», который организует выставку молодых художников.*

*Используйте формулы начала и концовки письма, принятые для подобных текстов данного стиля.*

*Найдите форму обращения к людям, которые работают в фонде и будут проводить выставку, при условии, что вы не знаете их имён.*

*В основной части письма опишите работы, которые вы могли бы представить для экспонирования.*

*Учитывая, что количество работ, предложенных к экспонированию, ограничено, постарайтесь убедить сотрудников фонда выбрать именно ваши произведения, обратив их внимание на достоинства ваших работ.*

*Используйте схему.*

*Начало письма: обращение*

*Основная часть:*

- выражение желания участвовать в выставке;*
- описание своих работ с указанием их достоинств;*
- выражение надежды на участие в выставке.*

*Концовка письма: назовите себя по имени, напишите, кто вы, если вы еще не представились.*

Большинство учащихся предлагает форму обращения: «Уважаемый Благотворительный фонд, здравствуйте». Популярны также обращения: «уважаемая комиссия / администрация / организация выставки». Обращения, выраженные одушевленными существительными, единичны.

Язык служит средством общения через речь — процесс говорения в определенных временных рамках. Речь осуществляется как в устной, так и в письменной формах. Творческому человеку необходимо умение рассказывать о своих работах в устной и письменной формах.

В зависимости от целей высказывания (описание портрета, рассказ о творческом пути художника, размышление перед исторической картиной и т. п.) и способа изложения информации используются разные функционально-смысловые типы речи: описание (при описании пейза-

жа, портрета, натюрморта), повествование (рассказ о жизни создателя художественного произведения), рассуждение (размышления на философские темы, затронутые мастером). Каждый функционально-смысловой тип речи имеет свои особенности, связанные с тем, на какой вопрос дается ответ в тексте, о чем в нем говорится, каковы выраженные в нем временные отношения. В соответствии с задачами автора складывается структура текста. Повествовательный тип речи содержит сведения о событиях и действиях, которые происходят последовательно, и отвечает на основной вопрос: что происходит. Развитие событий и действий строится по схеме: экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка. В описании говорится о признаках предмета или явления, которые автор высказывания наблюдает одновременно. В тексте передается общее впечатление от произведения искусства, называется общий признак и отдельные признаки, иногда делается вывод. В тексте-описании дается ответ на основной вопрос: каковы предметы или герои. В рассуждении исследуются причины признаков, событий, действий: почему происходят данные события, почему предмет или герой таковы. Поэтому для текстов-рассуждений характерны разные временные отношения. В них имеется тезис (мысль, которая доказывается), приводятся аргументы (доказательства), делается вывод.

Знания, усвоенные студентами творческих специальностей при изучении текстов разных типов и жанров<sup>4</sup>, навыки и умения, полученные при их составлении, способствуют формированию профессиональной компетенции учащихся и служат залогом их дальнейшей успешной коммуникативной деятельности в профессиональной сфере.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Петрикова А., Куприна Т., Галло Я. Основы межкультурной дидактики. М.: Русский язык. Курсы, 2015. С. 148.

<sup>2</sup> Воротынцева К. Вал к Серову [Электронный ресурс] // portal-cultura.ru. URL: <http://portal-cultura.ru/articles/exhibitions/123878-val-k-serovu/> (дата обращения 02.01.2019)

<sup>3</sup> Базанова Т. Н., Орлова Т. К. Бизнес-корреспонденция. Пособие по обучению деловому письму для изучающих русский язык как иностранный. М.: Русский язык. Курсы, 2013. 152 с.

<sup>4</sup> Мощинская Н. В., Разинкина Н. М. Русская культура: диалог со временем: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М.: Русский язык. Курсы, 2015. 416 с.

Stenina N. S.

*V. I. Surikov Moscow State Academic Art Institute of Russian Academy of Arts, Russia*

#### FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROFESSIONAL FIELD

The article deals with problems of formation of professional competence of foreign students in an art university in oral and written forms of communication, based on functional and semantic types of speech and features of speech etiquette.

*Keywords:* professional communication; arts; functional and semantic types of speech.

## СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕРИОД ГЛОБАЛЬНЫХ ПОТЯСЕНИЙ

Отношение к русскому языку демонстрирует сегодня изменение взглядов на экономическую, политическую и социальную сферы жизни российского государства. Роль русского языка как передатчика мировоззрения российских граждан и политики российского государства претерпевает значительные изменения. В статье рассматриваются ведущие тенденции в области преподавания русского языка за рубежом: русского как иностранного, семейного, второго, неродного, лингва-франка, языка в диаспоре, языка интернет-общения.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; русский язык как неродной; русский язык как лингва-франка; русский язык как язык интернет-общения.

Современные стратегии обучения русскому языку как языку международного общения формируются и реализуются в условиях множественных вызовов, которые совокупно предопределяют существенные изменения в устоявшихся, казалось бы, практиках его преподавания. Первая группа вызовов предопределена крахом глобализационного вектора развития человеческой цивилизации. Глобальные регулятивы исчерпали себя, новые «стратегические схемы полиархического глобального управления и взаимодействия пока не выработаны, либо только вступили в фазу первичной апробации»<sup>1</sup>. Кардинально меняются представления о национальной, государственной и личностной идентичности. Социализация по типу традиционного общества безнадежно устарела, а новая — модернистская — пока не справляется с современными трудностями. Образы новой ценностно-ориентирующей стратегии как альтернативы стратегии глобализма только намечаются, и оттого сложно осознать; пока они не способны повлиять на создание нового идеального образа развития мира.

Вторая группа вызовов связана с сетевизацией, виртуализацией окружающего пространства. Ощутимо усиливается зависимость человека от доступа к информационным ресурсам. «Компьютеризация, и как следствие, информатизация, воздействуя на человеческую мысль, культуру, жизнь, становятся новыми объектами изучения, применения и использования, они охватывают все сферы деятельности процессов коммуникативных взаимодействий, что дает возможность выйти на создание совершенно иной системы — системы социокультурной виртуальной реальности»<sup>2</sup>. Отсюда непереносимые последствия в виде (а) стихийного отчуждения человека от тех сведений, которые ранее являлись образовательными ценностями, (б) опасности манипулирования сознанием че-



рез социальные сети, (в) виртуального насилия и (г) утраты личностной идентичности<sup>3</sup>. Вследствие этого усложняются и существенно затрудняются процессы межличностной интеграции, межкультурного взаимодействия.

Третья группа вызовов обусловлена деформацией функций политики «мягкой силы» («soft power»), исходно подразумевающей демонстрацию государством своих культурно-нравственных, дидактических, моральных ценностей, привлекательных с точки зрения представителей других стран. «Экспорт» ценностей превращается в неприкрытую идеологическую экспансию, ярким примером которой является насаждение (часто насильственное) «доминирующего иностранного языка (сегодня, как общепризнанно, английского), который транслирует (порой насаждает) культурные ценности и сам, по сути, такой ценностью является»<sup>4</sup>. В конкурентной борьбе утрачивают свои позиции те языки, которые долгое время были востребованными в различных образовательных условиях. Иноязычное образование вступило в период жесточайшей конкурентной борьбы за лидерство в мировой системе обучения иностранным языкам. Данная «борьба тем ожесточеннее, чем более очевидным становится стремление использовать образование как эффективный инструмент влияния, как средство повышения экономического и политического престижа государства»<sup>5</sup>.

Сформировавшиеся вызовы напрямую предопределили изменения в степени востребованности *русского языка* как инструмента межкультурного взаимодействия и как объекта овладения иностранными обучающимися. Анализ изменений, отмеченных в области обучения русскому языку как иностранному в странах Европы, показывает, что на сегодня произошли существенные изменения в данной сфере. Появились новые тенденции, которые можно с осторожностью квалифицировать как обнадеживающие. Русский язык за рубежом востребован, и мотивы его изучения существенным образом преобразились: «от обладания *абстрактно-гуманитарных мотивов* изучения русского языка как языка высокой литературы, культуры к торжеству *утилитарно-профессиональных интересов* обучающихся; последние связывают знание русского языка не столько с духовным обогащением и возможностью эмоционального развития, сколько с жизненным благополучием, поскольку этот язык способен выступить эффективным инструментом в сфере бизнеса, производства, технологий, туризма и науки»<sup>6</sup>. Как указывает Ю. Е. Прохоров, «русский язык по числу его изучающих „сократился“. А вот по числу использующих его в коммуникации — „вырос“ и продолжает „расти“»<sup>7</sup>. Русский язык, сократившись на уровне школы, прямо пропорционально усилил свои позиции в высших учебных заведениях прикладной профилизации. Все большее число европейских студентов выбирают именно русский язык в качестве второго иностранного.

В этом своем статусе русский язык уверенно себя позиционирует в группе «рыночных языков», «языков маркетинга»: «западные фирмы (особенно немецкие) при контактах с российскими компаниями чаще применяют русский язык, чем английский, и связывают это с одним из путей для успешных переговоров с российскими партнерами»<sup>8</sup>.

Изменение статуса русского языка в зарубежном образовательном пространстве заставляет задуматься о возможных вариантах его преподавания. Термин «русский язык как иностранный» слабо отражает современную действительность, необходима его адаптация к условиям реальной образовательной языковой политики. На данный момент могут быть выделены следующие варианты русского языка как объекта преподавания / овладения:

- *Русский язык как иностранный.* Обучение языку ведется как правило в России — стране изучаемого языка. Эффективность обучения в этом случае обусловлена наличием фактора мощного положительного влияния языкового окружения. Ведущей является цель, предполагающая обучение на языке для решения практических жизненных задач, и изучение сводится к овладению новыми способами выражения мысли. Применяется принцип сознательности, главную роль играет принцип минимизации содержания обучения при сохранении требований достаточности для коммуникации и одновременно фундаментальности.
- *Русский язык как неродной.* Русский язык выступает как средство межнационального общения народов России, а также мигрантов. Изучение русского языка начинается в общеобразовательной школе в условиях учебного билингвизма, родной и русский языки изучаются параллельно. Свою положительную роль играют условия языкового окружения. Преподавание ведется в поликультурной учебной среде, отличием которой является поликультурная специфика.
- *Русский язык как второй.* Он изучается после родного или первого иностранного языка. Реализуется опора на сформировавшийся языковой опыт. Может преподаваться как в естественном языковом окружении (в России), так и за рубежом.
- *Русский язык в ситуации билингвизма.* Это вариант овладения человеком двумя языками одновременно. Билингв способен попеременно использовать оба языка в зависимости от своего коммуникативного намерения и от условий ситуации. Оба языка являются полноценными инструментами полноценного диалога культур, обе культуры равноправны и равнозначны для человека, владеющего двумя языками и являющегося носителем обеих культур. При этом постепенно определяются условия для доминирования одного из языков — того, который обеспечивает человеку наибольшую социальную успешность.
- *Русский язык как «семейный»* («домашний», «наследный» — от англ. heritage speaker). Данный вариант связан с употреблением русского языка в семьях второго поколения эмигрантов за рубежом (по статистике только в США выходцев из России насчитывают около 800 тысяч). Речь идет о «нестабильных билингвах»<sup>9</sup> — людях, унаследовавших русский язык, тех, кто при наличии в детстве двуязычной среды позднее под воздействием факторов доминирования другого языка и культуры теряют свойства билингвов. Примечательно, «все больше и больше студентов американских вузов, выросших в русских семьях, высказывают желание изучать русский язык и улучшать свои навыки»<sup>10</sup>. Для таких студентов создан учебник, в котором коренным образом преобразуются привычные приемы преподавания русского языка как иностранного. Особенности такого обучения является учет весьма низкого уровня владения русским языком,

обслуживающим сферы выполнения рутинных, обиходных коммуникативных функций; обучающиеся имеют трудности и при порождении речи, и при ее понимании. Тем не менее, наличие исходной базы способно снять определенные трудности.

- *Русский язык как язык диаспоры.* В этом случае язык является инструментом существования и развития культуры; отсюда — внимание к культурологическому и / или социокультурному аспекту обучения русскому языку. Обучающийся получает возможность для самоидентификации в малом сообществе, а при необходимости и желании присвоения соответствующих ценностей. Во же время случаются (и весьма часто) существенные расхождения в культурных представлениях, что следует принимать во внимание при организации обучения.
- *Русский язык как лингва франка.* Русский язык играет роль лингва франка на постсоветском пространстве, а также в 20 странах дальнего зарубежья (например, в Финляндии, Турции, Черногории, на Кипре), популярных среди россиян в туристическом смысле. Такая функциональная направленность обучения русскому языку требует особого образовательного контекста, направленного на изменение традиционных методов, появления учебников и учебных материалов, в которых принципом становится отказ от жесткой нормированности употребляемых языковых явлений, смягчение требований к аппроксимации в произношении, терпимое отношение к ошибкам, не затрудняющим понимание и пр. В этом случае становление и развитие практических навыков происходит одновременно с «проникновением в обворожительный, пленительный и многогранный мир русского языка, современной русской культуры и русского юмора»<sup>11</sup>.
- *Русский язык как язык интернета.* Русский контент занимает 2 место после англоязычного (w3techs.com). «На первом этапе развития Web-среды (Web 1.0) использование русского языка в интернет-коммуникации позволяет установить, что материалы, размещаемые на официальных интернет-ресурсах, рассчитаны в том числе и на русскоязычных читателей. Привлечение форм второго этапа развития Web-среды свидетельствует о том, что русскоязычные пользователи расцениваются как активные партнёры по коммуникации (формы обратной связи, форумы, блоги, Web 2.0). Наконец, введение рейтинговых сервисов на русском языке говорит о дальнейшем повышении коммуникативного статуса русскоязычных участников ранжирования контента (опросы, голосования, Web 3.0)»<sup>12</sup>. Методика обучения русскому языку как инструменту интернет-коммуникации испытывает потребность в описании особенностей русскоязычного интернет-дискурса, в том числе с точки зрения выявления трудностей овладения этими особенностями; в выявлении особых параметров речевых умений, обеспечивающих эффективность интернет-общения на русском языке; в дидактическом структурировании виртуальной русскоязычной среды.

Представленные варианты доказывают разнообразие проявления утилитарно-функционального статуса русского языка как объекта овладения иностранными обучающимися, обусловленные изменениями на уровне языковой образовательной политики и в целом кардинальными глобализационными трансформациями, с которыми столкнулось человечество. Преподавание русского языка иностранцам не может быть реализовано по прежним «лекалам», с использованием традиционных компонентов классической системы обучения русскому языку как иностранному. Каждый из описанных вариантов требует особого внимания и своеобразной лингводидактической стратегии. Настала пора вести разговор об официальной диверсификации типов русского языка для пре-

подавания иностранным гражданам и, соответственно, о разработке особой для каждого случая технологии обучения.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Старостин А. М.* Современные исследования в глобалистике: поиск путей междисциплинарного синтеза // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; Право и управление. 2017. № 9 (88). С. 70.

<sup>2</sup> *Бурчикова Е. О.* Виртуализация как тенденция развития информационного общества // Гуманитарные и юридические исследования. 2015. № 1. С. 135.

<sup>3</sup> *Авдеев Е. А.* К проблеме утраты ценностных оснований личностной идентичности в современном обществе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 4. С. 15–17.

<sup>4</sup> *Тарева Е. Г.* Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 3 (23). С. 96.

<sup>5</sup> *Тарева Е. Г., Михайлова С. В.* Русский язык в эпоху глобальных образовательных трансформаций // Обучение французскому и русскому языкам как иностранным: лингвистические и дидактические аспекты: сб. статей / под ред. Л. Г. Викуловой, К. М. Илинского. М.: Языки Народов Мира, 2018. С. 95.

<sup>6</sup> *Тарева Е. Г., Михайлова С. В.* Указ. соч. С. 97.

<sup>7</sup> *Прохоров Ю. Е.* Русский язык вновь востребован в мире [Электронный ресурс] // Русский мир.ru. 2009. № 5. URL: <http://www.russkiymir.ru/media/magazines/article/141682/> (дата обращения: 15.10.2018).

<sup>8</sup> *Биялова С. А., Никифорова Н. А.* Русский язык в современном мире // X International scientific conference «World science: problems and innovations»: сб. статей. Пенза: Наука и Просвещение. 2017. С. 235–236.

<sup>9</sup> *Дубинина И. Е., Полинская М. С.* Русскоговорящие американцы: лингвистические портреты. URL: [https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/inion\\_article\\_mp\\_id\\_aug\\_12.12\\_0.pdf](https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/inion_article_mp_id_aug_12.12_0.pdf) (дата обращения 15.11.2017).

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> *Павленко А.* Русский язык как лингва франка в зарубежной сфере обслуживания // Мир русского слова. 2016. № 1. С. 31.

<sup>12</sup> *Буторина Е. П.* Русский язык в официальной и деловой интернет-коммуникации на постсоветском пространстве // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 3–2(57). С. 57.

**Tareva E. G.**

*Moscow City University, Moscow*

#### THE STATUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE DURING GLOBAL CLASHES

The author argues that nowadays the attitude to the Russian language demonstrates a change of views on the economic, political, and social spheres of life of the Russian state. The role of the Russian language as a transmitter of the worldview of Russian citizens and the policies of the Russian state is undergoing significant changes. The article analyzes the leading trends in the field of teaching Russian language abroad, as a foreign, family, second, non-native, lingua-franca, language in the diaspora, the language of Internet communication.

*Keywords:* Russian as a foreign language; Russian as a family language; Russian as a second language; Russian as a lingua-franca; Russian as a language in the diaspora; Russian as the language of Internet communication.

## УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ РУССКИХ-ЛИПОВАН РУМЫНИИ ПО РУССКОМУ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются первые учебные пособия по русскому родному языку для русских старообрядцев Румынии, их особенности и принципы построения. В их основе лежит учет билингвального характера учеников, идея переноса знаний с одного языка на другой и межпредметные связи.

*Ключевые слова:* старообрядцы; родной язык; русский язык; учебник; ассимиляция.

Согласно переписи населения, проведенной в 2011 году, на территории Румынии проживает около 24 000 русских-липован, т. е. русских старообрядцев, которые начали поселяться на этих землях поэтапно, начиная с XVIII века. Первые исторические сведения о русском старообрядческом населении на территории Румынии относятся к 1724 г., когда на землях буковинского монастыря Митокул Драгомирней было основано село Липовень (его первоначальное неофициальное название было Соколинцы). В наши дни существует более 70 сел, расположенных в основном вдоль северо- и юго-восточной территории Румынии (в Буковине, Молдове, Добрудже), где компактно проживают русские-липоване. К ним следует также добавить ряд городов, в которых целые кварталы заселены русскими-липованами: Бухарест, Тульча, Констанца, Брэила, Галац, Яссы, Сучава, Ботошань и др.

За все это время русские-липоване сохранили свою духовную, культурную, языковую идентичность, чему способствовала триада церковь-семья-образование, которая являлась основой их общины. Далеко от своего родного края они продолжили традицию обучаться у церковнослужителей или дома, с помощью родителей и старших сестер и братьев.

Введение обязательного четырехклассного образования в конце XIX века привело и детей из среды русских старообрядцев в румынские светские школы, но только реформа образовательной системы 1948 года дала им возможность обучаться на родном языке. В этом же году была основана в Бухаресте Педагогическая школа с преподаванием на русском языке, где готовили воспитательниц и учителей. Некоторые из них вернулись домой, в родные села и города, чтобы работать в школе, а другие продолжили свое образование в вузах и стали видными филологами, деятелями культуры, специалистами в разных сферах науки и экономики. К сожалению, школы с обучением на родном русском языке существовали только 11 лет, до 1959 г., когда их насильственно закрыли, в том числе Бухарестскую педшколу.

После румынской декабрьской революции 1989 г. национальные меньшинства, проживающие в Румынии объединились в этнические общественные организации социально-культурного характера, которые ввели право на обучение родному языку и культуре в Конституцию и включили в общеобразовательную румынскую систему понятие «школы с этнокультурным компонентом содержания образования», т. е. школы, где основное обучение ведется на румынском языке, но изучается и родной язык и родная культура, с целью сохранения национальной идентичности учеников билингов. Необходимо отметить, что эволюция речи этносов в иной языковой среде довольно резко расходится с современным языком. Это явление наблюдается и у русских-липован, поэтому на основе общеобразовательной системы обучения родному русскому языку и русской культуре детей русских-липован в румынскоязычной школе, разработанной рабочей группой Общины русских липован лежит идея, что преподавание родного языка нельзя вести в отрыве от культуры исторической родины России, но нельзя отрываться и от культуры Румынии. Таким образом филологический кругозор учащихся расширяется, они смогут понять, как взаимодействуют культуры и языки; как повлиял румынский язык на язык и речь русских-липован.

Все эти идеи явно отражаются в школьных программах, составленных в начале 90-х годов и, конечно же, в первых единых учебниках русского родного языка для учащихся русских-липован, изданных в 1992–2006 годы и покрывающих все уровни образования (начальный, гимназический, лицейский): в 1992 году выходит в свет первый букварь<sup>1</sup>, в 1995 году — учебники для 2-го<sup>2</sup> и 3-го<sup>3</sup> класса, в 1996 году — четыре учебника для 4-го<sup>4</sup>, 5-го<sup>5</sup>, 6-го<sup>6</sup> классов и 9–12-х классов лицеев и учительских семинарий<sup>7</sup>; в 1997 году выходит учебник для 7-го класса<sup>8</sup>, а в 1999 году — учебник для 8-го класса<sup>9</sup>. Над всеми этими учебниками работал в качестве автора или в соавторстве выпускник Бухарестской педагогической школы с преподаванием на русском языке, доктор филологических наук, профессор из среды русских-липован Федор Кирилэ.

В основе этих учебных пособий лежит идея Ф. Кирилэ о том, что культура изучается через язык, а язык через культуру, поэтому их содержание носит энциклопедический характер. Ученикам предлагается изучать родной язык на основе образцов русской литературы, искусства, народного творчества, а также текстов более научного характера, рассказывающих об истории и культуре русского народа, о традициях и обычаях, о духовной жизни вообще и жизни русских старообрядцев в частности, о современной жизни в России и т. п. Таким образом осуществляется межпредметная связь родного языка и других дисциплин: истории, географии, искусства, музыки, архитектуры, религии и др. В иноязычной среде очень важную роль играет глубокое изучение функциональной грамматики, поэтому авторы уделяют много внимания грамматиче-

скому материалу, как теоретического, так и практического характера, включают различные задания с привлечением дидактических игр. Следует отметить, что подача теоретической информации осуществляется по принципу опережения и учета знаний румынского языка и культуры, т. е. после того, как ученики уже усвоили аналогичный грамматический или лексический материал на уроках румынского языка; другими словами, авторы рассчитывают на активный перенос знаний, умений и навыков. Подобным образом реализуется взаимодействие двух языковых систем: путем постоянного сопоставления системы русского и румынского языков, анализа сходства и различия с целью лучшего изучения двух языков и преодоления интерференций, изучения влияния румынского языка на русский и наоборот.

Первые учебники русского родного языка русских-липован являются учебными пособиями для учащихся билингвов, но, к сожалению, время летит быстро, новые социо-культурные обстоятельства резко изменились, и уже трудно говорить о билингвизме в среде школьников этого этноса. Результаты глобализации, ассимиляции, акультурации можно наблюдать везде в обществе, у людей раного возраста. В семьях русских старообрядцев Румынии все реже можно услышать русскую речь, поэтому в преподавании русского (не)родного языка нужен новый подход. Стало очевидно, что необходимо сочетать методы преподавания русского как родного, русского для билингвов и русского как иностранного. Преподаватели учащихся русских-липован уже разработали новые учебники, и мне удалось посмотреть учебники для 1-го, 2-го и 3-го классов. Они в самом деле более привлекательны для современного школьника: в них много цветных рисунков, тексты намного короче, больше творческих упражнений. Основной положительной характеристикой этих новых пособий является опора на семантико-прагматические особенности обучаемых, но, к сожалению, отсутствует информация о своеобразии русских старообрядцев Румынии, что может привести к потере идентичности этого этноса.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кирилэ Ф. Букварь, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1992.

<sup>2</sup> Кирилэ Ф., Мирон А. Русский язык. Учебник II-го класса для русских-липован. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

<sup>3</sup> Кирилэ Ф., Мирон А. Русский язык. Учебник III-го класса для русских-липован. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

<sup>4</sup> Кирилэ Ф., Поликов П. Русский язык. Учебник IV-го класса для русских-липован. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.

<sup>5</sup> Кирилэ Ф., Русский язык. Учебник V класса для русских-липован. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.

<sup>6</sup> Кирилэ Ф., Жерча В. Русский язык. Учебник VI-го класса для русских-липован. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.

<sup>7</sup> Кирилэ Ф., Иванов А., Жерча В. Limba și cultura rusă (Русский язык и русская культура). Учебник для русских-липован, IX–XII классов лицеев и учительских семинарий. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.



<sup>8</sup> *Кирилэ Ф.* Русский язык. Учебник VII класса для русских-липован. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1997.

<sup>9</sup> *Кирилэ Ф.* Русский язык. Учебник VIII класса для русских-липован. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1999.

**Timofte I.**

*University of Bucharest, Romania*

## **TUTORIALS OF THE RUSSIAN-LIPOVAN FROM ROMANIA FOR RUSSIAN AS NATIVE LANGUAGE**

This article discusses the first tutorials on the Russian native language of the Russian Old Believers of Romania, their features and principles of construction. They are based on the bilingual nature of students, the idea of transferring knowledge from one language to another, and interdisciplinary communication.

*Keywords:* Old Believers; native language; Russian language; textbook; assimilation.

## **ОБЩИЕ ЧЕРТЫ И НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Сегодня преподавателю русского языка как иностранного важно понимать, как строится образовательный процесс в привычной для зарубежного студента учебной среде, каковы там правила поведения и студента, и преподавателя. Знание этой национально-культурной специфики поможет правильно выстроить отношения со студентом, создать для него максимально комфортную обстановку, не потерять, а сохранить его работоспособность и таким образом повысить эффективность обучения.

*Ключевые слова:* интернационализация; гуманитаризация; национально-специфические особенности.

Среди множества характеристик современного учебно-образовательного процесса особое место занимают его интернационализация и гуманитаризация. На фоне этих двух процессов особое значение приобретает проблема осознания специфического национально-культурного своеобразия организации обучения в вузах тех странах, откуда приезжают учащиеся. Сегодня преподавателю русского языка как иностранного важно не только иметь правильное представление о привычной для зарубежных учащихся методике преподавания иностранных языков, но и понимать, каковы правила учебного поведения, учебно-организационные требования как к студенту, так и к преподавателю в привычной для них учебной среде. Знание этой специфики поможет преподавателю лучше понять ожидания учащихся, правильно выстроить отношения с ними, создать для них максимально продуктивную и комфортную обстановку, не потерять, но сохранить их работоспособность и таким образом повысить эффективность обучения.

Интернационализация образования является неотъемлемой частью современных глобальных процессов. Государства заинтересованы в привлечении как можно большего количества иностранных учащихся в свои учебные заведения. Однако работа по привлечению зарубежных студентов требует больших усилий: экономических мер на уровне государства, учебно-организационных изменений на уровне самих вузов. К последним можно отнести гибкость содержания дисциплин, их адаптацию к нуждам иностранных студентов, увеличение числа международных учебных курсов, а также учет национально-специфических особенностей организации учебного процесса в других странах. Кроме того, нужно, чтобы образовательная система страны была ориентирована на современные мировые тенденции, в основе которых лежат принципы гума-

низации и гуманитаризации, предполагающие человекоцентричность учебного процесса, его индивидуализацию, направленность на интересы и комфорт учащихся.

Принципы гуманизации и гуманитаризации, как известно, определяют новые приоритеты образования: научить студентов самостоятельно мыслить, решать социальные проблемы и свободно общаться с людьми разных национальностей и народов, любых профессий и специальностей. Они также требуют нового подхода к отбору и методам работы с учебным материалом (в применении к РКИ это, например, учебные тексты):

- систематизация и концептуализация (vs конкретика)
- анализ и понимание (vs запоминание)
- междисциплинарность и размытость границ предмета (vs строгие границы)
- вариативность (vs инвариантность)

а также обуславливают новую модель выстраивания как всего учебного курса, так и отдельно взятого урока. Эта модель организации обучения имеет, на наш взгляд, такие черты, как:

- интересность и «завлекательность» (американский термин “sexу”);
- смещение акцента с результата на процесс;
- большой объем информации;
- интенсивность (как интенсификация интеллектуальной деятельности, а не увеличение количества часов);
- использование информационных технологий;
- интерактивность, групповое взаимодействие, совместные проекты;
- клиповость представления информации, охват материала скорее вширь, чем вглубь (как отражение современного сетевого общения);
- внимание к национально-культурному контексту, интерес к особенностям национального менталитета;
- комфорт и комфортность учащегося, его информированность о ходе обучения, общей программе и конкретных планах, личном прогрессе и дальнейших перспективах (дорожная карта обучения);
- равноправные партнерские отношения между учащимися и преподавателем.

Наряду с общими тенденциями современного образовательного процесса, необходимо учитывать и некоторые национальные особенности, в том числе специфику организации вузовского обучения в конкретных странах и культурах. Это касается как методических аспектов, так и чисто организационных вопросов, среди которых требования к описанию и планированию курса, работа с учебником, методы представления материала, способы тестирования, регистрация и учет посещаемости, правила проставления оценок преподавателем и критерии оценивания курса студентом. Кроме того, национально-культурные особенности организации учебного процесса включают и этический компонент — специфические правила поведения преподавателей и студентов.

Так, если сравнивать организацию учебно-образовательного процесса вузов России, Китая и США, то на одном полюсе окажутся российские

и китайские вузы, а на другом американские. Хотя даже внутри «одного полюса» есть целый ряд существенных отличий. Так, проведенные нами исследования показали, что несмотря на большое сходство в организации обучения в вузах КНР и России, тем не менее можно выделить некоторые черты, характерные только для китайских вузов. Остановимся подробнее на некоторых из них.

- Описание и планирование курса: в китайских вузах каждый студент получает специальный проспект с полным описанием всех курсов университета, где может найти свои курсы.
- Учебник как руководство к действию: как правило, преподаватели строго следуют материалу учебника, редко выходят за его рамки или пропускают какие-либо задания. Учебник является одновременно и планом работы на семестр. Задача студента выучить практически наизусть содержание учебного пособия.
- Урок строится по принципу доминирования преподавателя: в китайской аудитории не приняты равнопартнерские отношения между преподавателем и студентами, не принято перебивать преподавателя, проявлять инициативу и отвечать, если вас не спросили, иметь свою, отличную от преподавательской, точку зрения. Студенты обычно отвечают строго по очереди и редко задают вопросов, даже если чего-то не поняли.
- Для китайских вузов характерно очень большое количество учащихся в группах (в том числе и языковых), им привычна такая форма работы, как хоровое проговаривание вслед за преподавателем, самостоятельное чтение и заучивание больших объемов текста.
- Посещаемость строго контролируется, и если студент пропустил больше 20–30% занятий, его отчисляют.
- Домашние задания задаются регулярно и проверяются на занятии, тетради не собираются, оценки за выполнение не проставляются. С самых первых дней учебы китайские учащиеся (и школьники, и студенты) самостоятельно просматривают материал следующего урока, что соответствует современной тенденции опережающего обучения.
- Тестирование: один-два раза в семестр пишутся проверочные тесты. Экзамен включает обязательный письменный тест и в некоторых случаях, например в курсе по иностранному языку, устное собеседование. Как отмечают китайские учащиеся, в вузах КНР (в отличие от российских) во время тестирования и оценивания практически исключена субъективность и влияние личного отношения преподавателя к тому или другому студенту, поскольку все критерии строго определены и прописаны.
- В конце каждого курса китайские студенты пишут отзывы на прослушанный курс и работу преподавателя в основном в свободной форме.

Как видим из перечисленных выше положений, организация обучения в российских вузах не вступает в конфликт с китайской системой обучения и не должна создавать особых неудобств китайским учащимся. Однако российским преподавателям, безусловно, следует усилить контроль за посещаемостью и выполнением домашних заданий, не бояться большого объема домашней работы, практиковать хоровое проговаривание, а также многократно объяснять китайским студентам важность активной речевой практики, напоминать о необходимости задавать вопросы, помогать им преодолевать традиционно пассивное поведение на уроке.

Другая картина складывается в результате анализа национально-культурной специфики организации учебного процесса в колледжах и университетах США. Она показывает существенную разницу между американской и российской системой организации обучения. Перечислим основные особенности, касающиеся организации курса и работы преподавателей.

- Преподаватели готовят общую программу (силлабус) своего курса, которая предназначена в первую очередь для студентов, чтобы они могли решить, какой курс выбрать. В ней описываются цели и задачи курса, перечисляются темы и отведенное под них количество часов, формулируются требования и система оценивания.
- Помимо общего описания курса преподаватели готовят недельные силлабусы, которые дают студентам точное представление об объеме аудиторной и домашней работы предстоящей недели, и в случае пропуска занятия студент знает, какой материал он пропустил и чем надо позаниматься самостоятельно.
- У каждого преподавателя есть определенное, указанное в силлабусе, время (не реже одного раза в неделю) для встречи и консультации со студентами.
- Занятия проводятся в форме активной дискуссии, в ходе которой обсуждается самостоятельно изученный дома материал, т. е. это «перевернутый урок», который предполагает опережающий характер домашних заданий и большую самостоятельную подготовку учащихся. Преподаватель отвечает на вопросы и объясняет то, что было не понято.
- В течение семестра студенты пишут большое количество проверочных работ.
- Все тесты пишутся со «стоимостью» заданий, что дает возможность четко и прозрачно оценивать работу. За день или два до теста студентам дается описание материала (перечень тем и даже список лексики), который войдет в предстоящий тест.
- На протяжении всего курса ведется журнал успеваемости и посещаемости, куда вносятся все оценки и суммируются, что обеспечивает справедливость и прозрачность системы оценивания.
- По окончании занятий студенты оценивают курс и работу преподавателя (evaluation). В каждом университете существует своя система критериев, но оценка курса, как правило, включает такие параметры, как качество текстов, количество раздаточного материала, использование визуальных и ИТ-средств, информированность о поэтапном прогрессе, степень трудности курса. В работе преподавателя оцениваются умение формулировать вопросы и задания, подготовленность к занятиям, доходчивость объяснения, эффективность использования аудиторного времени и т. д.

Как видно из перечисленных выше положений, между российской и американской организацией учебного процесса существует определенная разница, которая, безусловно, осложняет адаптацию американских учащихся к российской учебной действительности. Знание американской национальной специфики организации обучения и осознание степени различия между нашими системами поможет российским преподавателям лучше понять ожидания американских студентов, наладить продуктивную работу и установить с ними отношения взаимопонимания.

Таким образом, изучение и понимание национально-культурной специфики организации учебно-образовательного процесса в универси-

тетях разных стран является важным компонентом политики привлечения иностранных учащихся в вузы России.

**Titkova S. I.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

### **COMMON FEATURES AND NATIONAL-CULTURAL SPECIFICITY OF THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS ORGANIZATION**

The author argues that the understanding of the way the educational process is built in the countries where the students have come from is very important for a teacher of Russian as a foreign language. We need to be aware of the academic rules of behavior for students and professors at the foreign universities. Knowledge of that national specificity could help us to build proper relationship with our students, to create comfortable environment, to maintain work efficiency and increase their effectiveness of teaching process.

*Keywords:* internationalization; humanitarization; national-specific features.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ**

Статья посвящена проблеме обучения русскому языку в условиях поликультурного образовательного пространства. Автор отмечает важность языкового образования учащихся-билингвов на начальном этапе обучения в школе и определяет цели обучения русскому языку как неродному. В статье рассматривается содержание культурологического и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению русскому языку в условиях многоязычия.

*Ключевые слова:* билингвальное обучения; языковое образование; культурологический подход; концепт; коммуникативно-деятельностный подход; учебное сотрудничество.

В результате процессов глобализации, которые происходят в современном мире, усиливается взаимодействие между странами и народами. В связи с этим характерной чертой населения мегаполисов и крупных регионов России является неоднородность национально-этнического состава. Изменения, происходящие в современном обществе, находят отражение и в системе школьного образования. В Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации уделяется большое внимание вопросам поликультурного социального и образовательного пространства, в котором взаимодействуют представители различных языков и культур.

В условиях единого многонационального образовательного пространства актуальной является проблема билингвального обучения, которое имеет большое значение для межкультурной коммуникации, приобщения учащихся к культуре разных народов. В процессе билингвального обучения язык выступает средством познания картины мира, диалога разных культур, а также средством общения представителей разных этнических групп. В связи с этим в условиях многоязычия современной школы возникает необходимость специального начального языкового образования учащихся-билингвов, эффективность которого обусловлена прежде всего реализацией следующих целей обучения русскому языку как неродному: во-первых, необходимо формировать у учащихся-билингвов положительную мотивацию и познавательных интерес к изучению русского языка как средства общения; во-вторых, важно создавать в условиях многоязычия педагогические условия для «мягкого» погружения учащихся в процесс обучения русскому языку; в третьих, использовать разнообразие форм и приемов работы, способствующих формированию у учащихся-билингвов представлений о фонетических, лексических и грамматических особенностях русского языка; в-четвер-



тых, комплексно развивать все виды речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма); в-пятых, обеспечить базовый уровень владения русским языком, который необходим учащимся в процессе учебно-познавательной деятельности и в определенных коммуникативных ситуациях; в-шестых, воспитывать толерантность в условиях межнационального общения<sup>1</sup>.

При переходе к новому поликультурному типу образования особое внимание уделяется реализации культурологического подхода к процессу обучения русскому языку. В рамках данного подхода осуществляется формирование культурологической компетенции учащихся, которая предполагает осознание школьником себя в качестве объекта культурно-исторического процесса, наличие у обучающихся знаний и представлений об окружающем мире, формирование их представлений о закономерностях развития культуры разных народов, а также развитие их коммуникативной культуры. Эффективность формирования данной компетенции обусловлена соблюдением следующих педагогических условий:

1. Воспитание культуры межнационального общения, формирование толерантного отношения обучающихся к представителям разных народов.
2. Приобщение учащихся-билингвов к культуре и традициям своего народа.
3. Формирование у учащихся-билингвов представления о многообразии культур в стране, в регионе, расширение их знаний о культурном наследии других народов.
4. Воспитание положительного отношения школьников к культурному наследию других народов.
5. Формирование и развитие межкультурной коммуникации.

С целью реализации культурологического подхода в процессе обучения детей-билингвов русскому языку целесообразно использовать такие универсальные концепты, как «семья», «дружба», «природа» и другие, для которых характерна определенная система смыслов и ценностей, позволяющая интегрировать в сознании учащихся особенности разных национальных культур. Познание учащимися-билингвами содержания концепта осуществляется в соответствии со следующими этапами:

- первый этап предполагает актуализацию личностных знаний учащихся-билингвов о концепте, осознание школьниками его ассоциативного поля;
- на втором этапе происходит расширение представлений учащихся-билингвов о смысле концепта, то есть определение места данного концепта в языковой картине мира через обращение к энциклопедическим, лингвистическим и другим словарям;
- третий этап связан с познанием философии слова-концепта. В процессе ценностно-смыслового чтения и анализа пословиц, текстов художественной литературы происходит освоение учащимися-билингвами нравственных и моральных норм поведения;
- четвертый этап (социокультурный) предполагает вовлечение детей-билингвов в реальные коммуникативные ситуации, на основе которых осуществляется формирование их представлений о стране изучаемого языка, об особенностях

национального менталитета, о культурных ценностях и традициях русского народа, связанных с концептом. На данном этапе учащиеся-билингвы учатся правильно употреблять в собственных высказываниях национально-маркированные единицы языка с целью выражения личностного отношения к фактам культуры. Следует отметить, что рассмотрение определенного концепта в разных культурных контекстах помогает школьникам, плохо владеющим русским языком, раскрыть и понять внутренние ресурсы слова.

- пятый этап (этап смысловторчества) предполагает формирование у учащихся-билингвов мировоззренческих позиций, их ценностно-смыслового отношения к концепту как к лично значимому объекту. На данном этапе у учащихся формируется умение создавать собственные речевые высказывания, которые расширяют использование концепта в процессе межкультурного общения.

Следует отметить, что использование концепта в процессе обучения русскому языку в условиях многоязычия способствует формированию у учащихся интереса к культурному наследию и традициям русского народа, умений обнаруживать соответствия и различия в различных культурах, соотносить с ними нормы общения, осуществлять выбор языковых средств в ситуациях межкультурного общения.

Для современной поликультурной школы характерна «коммуникативная направленность образовательного процесса, которая позволяет обеспечить эффективность речевого общения учащихся, развитие их межличностных отношений»<sup>2</sup>. В связи с этим в условиях многонационального образовательного пространства в обучении русскому языку в качестве ведущего используется коммуникативно-деятельностный подход, который ориентирован прежде всего на личность обучаемого и направлен на формирование у учащихся-билингвов способности использовать разнообразные языковые средства в процессе речевой деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения. Данный подход позволяет максимально приблизить процесс обучения русскому языку как неродному к условиям реального функционирования языка, способствует созданию положительной мотивации у учащихся-билингвов к освоению русского языка как средства общения<sup>3</sup>.

В исследованиях ученых-психологов (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Г. А. Цукерман и другие) высказывается мысль о том, что важным источником мотивации в учебном процессе, а также мощным ресурсом обучения является специально организованное обучение в форме учебного сотрудничества, которое создает условия для активной совместной учебно-познавательной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях.

Приведем пример использования технологии учебного сотрудничества в процессе работы над ассоциативным полем концепта «осень» с целью активизации словаря учащихся-билингвов.

На этапе подготовки к выполнению задания в составе группы у учащихся формируется умение самостоятельно формулировать познавательную задачу. С этой целью предлагается такого рода задание:

Прочитайте текст. О каком времени говорится в этом тексте?

*Как красиво осенью в лесу! ... лес наполнен ... красками. Деревья оделись в ... наряд. На земле лежит ... ковер из опавших листьев. Сквозь ... листву деревьев пробиваются лучи солнца.*

Слова для справок: *желтая, золотой, осенний, разноцветный, яркие.*

Какие слова пропущены в этом тексте? Что обозначают эти слова?

Как вы думаете, какое задание нужно выполнить для того, чтобы записать этот текст? Чему мы будем учиться при выполнении этого задания?

В процессе коллективного обсуждения учащиеся следующим образом формулируют познавательную задачу: Мы будем учиться подбирать в каждое предложение слова-признаки.

После этого учитель проводит инструкцию о последовательности выполнения учащимися задания в составе группы:

1. У каждого ученика в группе есть текст, в котором пропущены слова-признаки и карточка со словами для справок.
2. Прочитайте текст. Вставьте в текст пропущенные слова-признаки. В случае затруднения используйте слова для справок.

На этапе организации коллективной деятельности учащихся им предлагается выбрать один из способов совместных действий в составе группы:

1. Ученики по цепочке подбирают слово-признак в каждое предложение. В процессе обсуждения выбираются наиболее точные и образные слова. Если у кого-то из учеников возникают трудности при подборе слов, он может использовать карточку со словами для справок.
2. Каждый ученик в группе самостоятельно подбирает пропущенные в тексте слова-признаки. В процессе обсуждения учащиеся редактируют текст и выбирают окончательный вариант выполнения задания.

На заключительном этапе учебного сотрудничества проводится анализ познавательной задачи: учащиеся каждой группы читают текст и называют слова-признаки, которые они подобрали в каждое предложение текста. Кроме того, школьники сообщают о том, с какими новыми словами они познакомились при выполнении этого задания. После этого учитель делает общий вывод о проделанной в группах работе и о достижении поставленной цели.

Таким образом, использование в процессе обучения русскому языку в условиях многоязычия концептного подхода, современных образовательных технологий повышает эффективность усвоения учащимися-билингвами единиц русского языка, способствует правильному и точному употреблению этих единиц в собственных устных и письменных высказываниях школьников.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени обучения: коллективная монография / науч. ред.: Т. И. Зиновьева. М.: «Перо», 2016. С. 156.

<sup>2</sup> Трегубова Л. С. Реализация взглядов М. Р. Львова на проблему развития синтаксического строя речи младших школьников в практике современной начальной школы // Школа будущего. Научно-методический журнал. 2017. № 1. С. 90–97.

<sup>3</sup> Трегубова Л. С. Принципы обучения младших школьников русскому языку в условиях поликультурной среды // Языковое и литературное образование в современном обществе: сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб., 2016. С. 292–298.

**Tregubova L. S.**

*Moscow City University, Russia*

## **MODERN APPROACHES TO TRAINING IN RUSSIAN IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUALISM**

The article is devoted to a problem of training Russian under conditions of polycultural educational space. The author indicates importance of language education of the bilingual students at the initial stage of training at school and defines the purposes of training in Russian as non-native, and discusses the content of cultural and communicative-active approaches in teaching Russian under conditions of multilingualism.

*Keywords:* bilingual training; language education; culturological approach; concept; communicative and activity approach; educational cooperation.

## РУССКАЯ МИФОЛОГИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В данной статье русский язык рассматривается под углом зрения отражения в нем русской мифологии. Изучение и преподавание русского языка и русской художественной литературы находятся в неразрывной связи с русской мифологией. Сложностью интерпретации подобного языкового материала в китайской аудитории также обусловлена актуальность данной работы.

*Ключевые слова:* русская мифология; преподавание русского языка; китайская аудитория.

Понятие языка в качестве феномена культуры, как и понятие культуры, ввиду своей сложности и многомерности не имеет однозначного определения. Их насчитывается более двухсот. С нашей точки зрения, следует выделить, прежде всего, узкое и широкое понимание. Согласно узкому пониманию, язык определяется как специфический класс знаковых систем (состоящих из фонем, морфем, лексем...), т. е. единый человеческий язык, средоточие универсальных свойств всех конкретных языков<sup>1</sup>. Язык в узком понимании включает в себя устную речь, письменную речь и ее носитель — письменные знаки<sup>2</sup>. Широкое понимание языка — это глобальное понятие. Это совокупность всех знаковых систем, используемых человечеством. Она включает язык в узком понимании и «точный язык», который включает слуховые, зрительные и осязаемые знаки. Согласно этому пониманию, языком должна именоваться любая знаковая система (музыка, танцы, архитектура, мимика, флаги, печатные издания для слепых и т. д.). В дальнейшем термин «язык» мы будем употреблять в широком значении, специально оговаривая случаи, когда будет использоваться узкое понимание.

В таких современных лингвистических дисциплинах, как лингвокультурология и психолингвистика, язык рассматривается не как мёртвая система знаков, а как деятельность и орган, образующий мысль<sup>3</sup>, на которой поставлено клеймо «культуры». Таким образом, описывая и изучая отдельные свойства языка, следует исходить из его «культурности», в том числе и мифологии.

Термин «миф» этимологически имеет греческий корень *μῦθος* (mythos — сказание, предание), он определяется как «древнее народное сказание о богах и обожествлённых героях, о происхождении мирозда-

ния и жизни на Земле»<sup>4</sup>. В китайской древней литературе не было слова «шеньхуа» (*миф*), обозначающего буквально сказание о богах. Слово «шеньхуа» появилось в конце династии Цин (более века назад), оно возникло из японского слова, которое было, в свою очередь, переведено с английского языка («*mythos*»). В китайском энциклопедическом словаре «Цыхай» растолковано более подробно: «миф — это сказание и предание, отражающее первобытное миропонимание древних людей о происхождении мира, о явлениях природы, о социальной жизни. Он представляется не научным отражением реальной жизни. Так как в древности производительность была низкой, человеку было не объяснить происхождение мира, явления природы и перемены социальной жизни. Миф — продукт олицетворения природных стихий при помощи воображения и фантазии человека. В нём часто выражается борьба древних людей с природными стихиями и их стремление к мечте. Греческая мифология играет огромную роль в развитии европейской литературы»<sup>5</sup>. В выше сказанных определениях выделим общее: содержание мифа — это информация о происхождении мира, о явлениях природы, о богах; создатель мифа — это древний народ; миф — это продукт культуры. Мифология — это совокупность, собрание мифов.

В настоящее время термин «миф» в целом ряде отраслей гуманитарного познания, изучающих историю, культуру, язык, искусство, религию, философию и другие компоненты духовной культуры, принадлежит к числу широко употребляемых понятий. Он прочно вошел также в политическую и повседневную лексику, в научно-популярную и художественную литературу. Несомненно, что миф и язык находятся в неразрывной связи. Такая связь интерпретирована некоторыми учёными как «миф — болезнь языка» (М. Мюллер), «миф и язык однородны» (Э. Кассирер). Не желая вступать в дискуссии, хотелось бы выделить некоторые факты о соотношении мифа и языка с точки зрения лингвокультурологии.

Мы полагаем, что соотношение языка и мифа находится во взаимосвязи и взаимодействии. Во-первых, и миф, и язык принадлежат к феноменам культуры, созданным человеком. Как известно, культура — это материальная и духовная общественно-преобразующая деятельность людей и все её продукты. В этой деятельности человек создал и язык, и миф. Во-вторых, язык отличается от других культурных феноменов тем, что он выполняет важную функцию: записывает и передаёт другие культурные феномены, в том числе и мифологию. Именно благодаря языку в мировой культуре остались такие выдающиеся образцы мифологии, как греческая мифология, римская мифология. А из-за отсутствия письменности у славян до христианства языческая мифология развивалась недостаточно — некоторые мифологические образы забывались и исчезали. В-третьих, мифологические образы, архетипы, мотивы и представления оказывают влияние на систему языка и литературное творчество.

Например, многие фразеологизмы пришли в язык из греческой мифологии. В-четвёртых, языковая и мифологическая картины мира обладают национальностью. Поскольку проявление и существование культуры реализуется в обществе в рамках некой единицы, а именно — нации, которая является и почвой, где произрастает культура, и носителем культуры. Как говорил В. фон Гумбольдт, «язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное»<sup>6</sup>. И мы считаем, что и мифология есть дух народа. Именно в языке и мифологии отражаются своеобразные мировоззрения народа и его ментальность. С одной стороны, в языке мы видим мифологическое мировоззрение, с другой стороны, мифологическое мировоззрение влияет на формирование структуры языка. Следовательно, изучение языка неотделимо от понимания мифологии народа.

Одна из целей обучения русскому языку — формирование лингвистического мировоззрения, на которое оказывает влияние и мифологическое мировоззрение. Для этого необходимо, чтобы у учащихся сложилось представление о неразрывной связи языка народа и его мифологии. Такого осознания и концепции в преподавании русского языка в китайской аудитории в настоящее время не хватает в Китае. Большие китайские русисты-учёные обращают внимание на влияние православия и православной мифологии на русский язык, но игнорируют влияние язычества и языческой мифологии. А на самом деле русские считают себя «язычниками с православным лоском». Ниже мы продемонстрируем влияние русской мифологии на русский язык, её роль и методы в преподавании РКИ в китайской аудитории.

Русская мифология влияет на лексику русского языка. На основании проведенного исследования мы можем утверждать, что наиболее отчетливый мифологический след остаётся в языковой системе, прежде всего, в лексической. Русский насыщен определённой лексикой, происходящей из языческих мифов. Однако такие феномены обычно остаются незамеченными китайскими учащимися. Так как китайские иероглифы отличаются от русских букв, и китайская и русская языческие мифологии менее тождественны. Так что китайские студенты не чувствуют мифологемы в лексике. В таком случае преподаватель должен сознательно вызывать у студентов интерес к мифологическому маркированию русской лексики, таким образом они быстрее запоминают лексику и погружаются в русскую культуру. Например, в русском языке есть большое множество слов, имеющих своим общим корнем *род* — *рожать* и означающих силу плодородия (как *урожай, родник, рожь*), деторождение (как *родильница, зародыш, роды* и др.) и общее происхождение (от одного рода) (как *Родина, родить, родной, родители, родня, родственник, родственный, народ, природа...*) и *род* в древнейшем смысле потомка и земляка. Источник такого лексического словообразования найдём в древней славянской



мифологии. Род был общенародным богом, отцом богов и творцом всего сущего. Его связывают с сельскохозяйственным производством, в котором главным для земледельцев был процесс получения урожая. Этот покровитель со своими помощницами Рожаницами был рядом с земледельцем в течение всего периода вегетации растений — от посева до уборки урожая. В честь Рода и Рожаниц устраивались ритуальные пиры во время осеннего праздника урожая и на зимнее солнцестояние. Приношения богам состояли из хлеба, меда, творога, пирогов.<sup>7</sup> Русские и сегодня говорят: «*Что на роду написано, того не миновать*». Подобные связи между современной лексикой и русской мифологией встречаются ещё между словами «*дать, дарить, подать* и пр.» и божеством солнца и подателем блага *Дажьбогом*, между словами «*хорошо, хороший, хор, хоромы, хоровод, кольцо, колесо* и пр.» и божеством солнца (по другой версии божество луны) *Хорсом*. Корни «*хоро*» (или «*коло*»), обозначающие раньше «солнечный диск», напрямую связаны с богом Хорсом.

Некоторые лингвисты придерживаются мнения, что культура влияет и на грамматику, обуславливает её. Так китайский учёный Шэнь Сяолоу считает, что китайский язык — это язык управления человеком со стороны человека, а европейские языки — это язык управления человеком со стороны закона, поскольку грамматика китайского языка более контекстуальна, ориентирована на желания человека, а в грамматиках европейских языков больше правил и законов<sup>8</sup>. Это связано с менталитетом китайцев и европейцев и с их культурами. В грамматике русского языка слишком много правил, что нелегко запомнить. Кроме того, и немало исключений и незакономерностей, что трудно понять китайским учащимся. В таком случае мы обычно напоминаем своим студентам, что «Умом Россию не понять, Аршином общим не измерить: У ней особенная статья — В Россию можно только верить» (Ф. И. Тютчев), и находим культурную интерпретацию. Встречаясь с такими предложениями, как «*Море сильно волновалось. Лодку бросало волнами то в одну сторону, то в другую*», студенты обычно спрашивают, почему субъект действия «*волны*» здесь в творительном падеже? Кто (или что) служит подлежащим?... В качестве ответа на эти вопросы мы предлагаем собственную трактовку русских мифологических представлений язычества. По мировоззрению русских предков Вселенной владели божества. Одного из них звали *Стрибог* — бог ветров и прочих атмосферных явлений. В данном примере он представляет собой властелина природных стихий, а *волны* только способ его действия и, поэтому слово стоит в творительном падеже.

Миф связан и с языковыми образными средствами (прежде всего с метафорой). Во-первых, «мифу и языку свойственна одна и та же концептуальная форма — метафорическое мышление. Метафора создает духовную связь между языком и мифом»<sup>9</sup>. В сущности мифа скрывается метафора. В мифе о Дажьбоге отражается антропоморфинизация

(олицетворение) солнца (Даждьбог представлялся в образе мужчины средних лет, крепкого телосложения, с лазурными глазами, волосами светлыми, как и свет исходящий от него). В современном русском языке «солнце» имеет метафорическое значение «о источнике или о сосредоточении чего-л. ценного, жизненно необходимого; о том, кто является предметом поклонения, кто прославился в какой-л. области деятельности; о ярком, необычайно талантливом, блистательном человеке», отражающееся в метафорах с. радости, с. жизни, с. русской поэзии и др. В мифе о солнце и метафоре «солнце» видятся метафорическое представление культа солнца первобытных людей. Во-вторых, множество мифологических образов стало метафорами в языке. В ментальности китайцев «русалка» под влиянием сказки Г. Х. Андресена «Русалочка» имеет положительную оценку (*добро и красота*). Встречая метафору «русалка» в отсутствие знаний о русской языческой мифологии, китайским учащимся легко перепутать эти две «русалки». В русской мифологии русалками становятся молодые девушки, умершие неестественной или преждевременной смертью, чаще всего утонувшие до брака, а также некрещённые дети. Китайские учащиеся не представляют себе, что русалка является злым, вредоносным женским духом. Встреча с ней опасна. Она может защекотать прохожего до смерти или затащить в воду и утопить. Культурную коннотацию образа русалки в предложениях «*Ты чего купаться не идёшь. Русалок боишься?*» «*Женя, ты зачем своего моряка купаться отпустила? Посмотри, как его Люся обхаживает. Русалка.*»<sup>10</sup> китайские учащиеся не сразу понимают, необходимо им дать специальный комментарий.

Миф оказал огромное влияние на развитие мировой литературы. Он является одним из важных источников содержания литературного творчества разных стран мира. Многие выдающиеся литераторы черпали вдохновение из греческой мифологии. Из неё родились и такие русские художественные произведения, как «Медя и её дети» Л. Е. Улицкой, стихи И. Бродского и др. До христианства система русской мифологии оставалась незавершенной, не осталось целостного мифологического текста, 90% древней русской мифологии реконструированно<sup>11</sup>. Но сам процесс взаимовлияния, взаимообогащения литературы и мифологии в России никогда не прерывался. Хотя художественного использования народной мифологии в русской литературе не очень много, зато имеется огромное количество описаний нечисти, разнообразных бесов, сатаны, русалок, водяных, упырей, домовых, леших и т. д. В целом ряде стихотворений, например, «Пузыри земли» А. Блока, «Русалка» М. Ю. Лермонтова, «Русалка» А. С. Пушкина, «Скупой» И. А. Крылова, «Домовой» Я. Брюсова, «Мельница» М. И. Цветаевой, «Над Очаковым пронес...» Б. Л. Пастернака и др. создана целая галерея образов, подсказанных поэтам народной мифологией. Чтобы восприятие образов и содержания

таких произведений было точнее, необходимо показать учащимся народную мифологическую сокровищницу.

Следует отметить, что в процессе обучения русскому языку и литературе изучение мифологии должно отвечать принципам научности, целенаправленности и увлечённости. Нужно стремиться к тому, чтобы вместе с передачей точного языкового значения, вызывать у учащихся интерес к культуре страны изучаемого языка, предлагая возможность понимания русской языковой картины мира и метальности русского народа, прививая уважение к культурному многообразию.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Гудков Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. С. 1

<sup>2</sup> *Xíng Fúyì Wén huà yǔ yán xué.* — Wǔ hàn: Hú běi rén míng chū bǎn shè, 2000. P. 6

<sup>3</sup> Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2001. С. 75

<sup>4</sup> Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург: НОРИНТ, 2000. С. 546

<sup>5</sup> *Cí hǎi (xià cè).* — Shàn hǎi: Shàn hǎi cí shū chū bǎn shè, 1979. P. 3625

<sup>6</sup> Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2001. С. 68

<sup>7</sup> Шеппинг Д. О. Мифы славянского язычества. Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ МОСКВА, 2008. С. 185–188

<sup>8</sup> *Shēn Xiǎolóng Yǔ yán de wén huà chǎn shì.* — Shàng hǎi: Zhī shi chū bǎn shè, 1992. P. 21.

<sup>9</sup> Калашиникова Л. В. Метафора и миф. Метафорическое мышление // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 1 (3). С. 96–98

<sup>10</sup> Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. М.: Гнозис, 2004. С. 219

<sup>11</sup> Левкиевская Е. Мифы русского народа. М.: Астрель; АСТ, 2010. С. 12

**Wu Hao**

*North-East Normal University, China*

#### RUSSIAN MYTHOLOGY AND TEACHING RUSSIAN IN THE CHINESE AUDIENCE

The article discusses the Russian language as an indicator of Russian mythology. The study and teaching of the Russian language and Russian literature are inextricably linked with Russian mythology. The complexity of the interpretation of such language material in the Chinese audience is also due to the relevance of this work.

*Keywords:* Russian mythology; Russian language teaching; Chinese audience.

**Фащанова Светлана Владимировна**

*Национальный исследовательский  
Томский государственный университет, Россия*

faschanova@gmail.com

## **ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИХ РАДИОПРОГРАММ)**

Детско-юношеские просветительские радиoprogramмы рассматриваются в аспекте их методического потенциала в области обучения русскому языку как иностранному. Охарактеризованы их языковые особенности. Представлен фрагмент урока по РКИ, выполненный на материале детской просветительской радиoprogramмы.

*Ключевые слова:* радиодискурс; просветительские радиoprogramмы; русский язык как иностранный.

В рамках данной работы представлен фрагмент спецкурса по аудированию для изучающих русский язык как иностранный с фокусом на неадаптированные радиотексты. Целевая аудитория — иностранные студенты, владеющие русским языком не ниже ТРКИ-1. Основными задачами данного спецкурса являются: развитие коммуникативной компетенции на русском языке (овладение речевым материалом для свободного прослушивания радио, развитие умений по аудированию с помощью неадаптированного материала) и развитие межкультурной компетенции в области понимания феноменов русской культуры (праздники, традиции и др.). В качестве материала использованы выпуски детско-юношеских просветительских радиoprogramм следующих российских радиостанций: «Детское радио», «Русский мир», «Эхо Москвы».

Актуальность использования детско-юношеских программ на уроках РКИ обусловлена несколькими факторами. Во-первых, информация в таких радиoprogramмах оформлена в простом и доступном виде с точки зрения языка и содержания. Во-вторых, в каждой детско-юношеской программе участвует сразу несколько героев/ведущих, с разными особенностями в интонации, голосе, с запоминающимся образом, что облегчает восприятие информации на слух. В-третьих, при отборе материала акцент был сделан на выпусках, содержащих лингвострановедческую информацию о русских праздниках, географии России, русской литературе. Таким образом, учащиеся могли не только практиковать свои навыки в области аудирования, но и имели возможность познакомиться ближе с Россией и её культурой.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ,  
проект МК-6072.2018.6

## Специфика детско-юношеских просветительских радиопрограмм

Детско-юношеский компонент в просветительском радиодискурсе является малоизученным, так как количество таких программ в настоящее время не велико. Тем не менее, многие ученые отмечают, что детско-юношеская составляющая на радио играет важную роль для усвоения знаний ребенком и дальнейшего развития юного слушателя. Исследователи США отмечают, что радио выполняет важнейшую функцию в воспитании детей и подростков<sup>1</sup>. При этом отмечается, что следует развивать воспитательные, просветительские радиопрограммы, так как с их помощью дошкольники могут приобрести элементарные знания в доступном формате<sup>2</sup>. Allen и Anzalone в своём исследовании доказали, что радио достойно большего внимания, так как оно может помочь в борьбе против неграмотности и может повести к массовому базовому образованию<sup>3</sup>.

Ведущему детско-юношеских программ необходимо учитывать и активно применять разнообразные «подстройки». Ведущий должен адаптировать свою речь к условиям восприятия юной аудитории, хотя ему, взрослому человеку, будет затруднительно сделать свое поведение и речь, похожими на речь реципиента. Кроме того, ведущий радиопрограммы данного типа часто находится в сложной коммуникативной среде, где он одновременно беседует с гостем в студии или соведущим, то есть взрослым человеком, но его высказывания адресованы ещё и юной аудитории.

Детско-юношеская радиокоммуникация направлена не только на развлечение слушателя, но и на его воспитание и образование. Ведущий программы должен владеть всем спектром методов и приёмов образования и воспитания. Наличие игровых элементов, соединяющих развлекательную и образовательную функцию передачи, отличает детские радиопередачи от взрослых<sup>4</sup>, так как ребёнок воспринимает передачу эффективнее, когда он активно участвует в ней<sup>5</sup>. Кроме игровых форм, используются форматы викторины, конкурса, сказки. При этом замечено, что ведущие данного типа радиопрограмм применяют особые речевые подходы, чтобы гармонизировать взаимодействие между участниками радиокоммуникации и передать информацию юной аудитории.

Можно выделить некоторые языковые приемы ведущих, специально ориентированные на юную аудиторию. В частности, ведущий нередко семантизирует сложные/заимствованные слова, чтобы пояснить их значение для детей, ср.:

*М. Кононова: ... пролонгированный Новый Год ... Л. Гулько: Конечно длинные праздники зимние...; Такое название, чтобы все знали детки. Плюс — это значит, уже голос есть. А минус — это вот, ну, как караоке, без голоса; Д. Петров:...потому что фонетика не очень сильно отличается. С. Бунтман: Произношение.*

Довольно часто используется языковой прием повтора, чтобы акцентировать внимание на теме разговора:

*Л. Гулько: А потом ты выросла. Немножко. М. Кононова: Немножко выросла... Л. Гулько: Немножко выросла ; С. Бунтман: «Тихая книга» — очень красивая. А. Коваленко: Красивая. С. Бунтман: Очень красивая.*

При этом высокую частотность в радиопрограммах для детей имеют диминутивы. М. Д. Воейкова в своей книге «Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка» указывает на то, что употребление диминутивов приводит к упрощению системы склонения, облегчает усвоение родовой принадлежности существительных и помогает сегментации речевого потока для детей<sup>6</sup>, ср.: *он слепил снеговичков; на водичке; еще два звоночка примем.*

Специфическая особенность многих детских передач — развернутость обращений. Ср.:

*Доброе утро, мальчики и девочки, папы и мамы, бабушки и дедушки, прочие родственники; Доброе утро, мальчики и девочки, папы и мамы, бабушки и дедушки, замечательные другие родственники; Новости для мам и пап, бабушек и дедушек, а также дядей и тетей.*

Итак, специально адаптированный язык, направленные на детскую аудиторию внеязыковые составляющие и личностные черты ведущих определяют особый характер детско-юношеского радиодискурса. Речевые средства, характерные для детско-юношеского радиодискурса, который должен быть простым, доступным, и одновременно эмоциональным и увлекательным для юного слушателя, соответствуют и задачам обучения русскому языку как иностранному. Все названные особенности также способствуют более успешному усвоению иностранцами грамматических и лексических средств русского языка, развивают навыки аудирования аутентичной русской речи. В качестве примера работы с материалами детско-юношеских просветительских радиопрограмм представим фрагмент урока по аудированию, построенного на работе с текстом радиопрограммы «Однажды в музее» (Музей Москвы, «Детское радио»<sup>7</sup>).

**Фрагмент урока по аудированию на материале просветительской детской радиопрограммы «Однажды в музее» («Детское радио»).**

1. *Введение в тему. Предтекстовая работа.*

1) *Работа с новой лексикой.* Работа в паре. Студент А читает первое слово и его определение. Студент Б ищет это определение среди своих слов и дописывает пропущенное слово. Затем студенты меняются ролями.

А: экспонат — предмет, выставляемый для обозрения в музее;

... — редкий, единственный в своем роде, исключительный...

Б: ... — предмет, выставляемый для обозрения в музее;

уникальный — редкий, единственный в своем роде, исключительный...

2) *Замените выделенные слова на синонимичные из Задания 1.*

1. **Собрание старинных предметов** музея Москвы — самое знаменитое в России. (коллекция экспонатов)

2. Этот *редкий* парк находится в центре города. (уникальный)

3) *Вставьте пропущенные слова: фонд, хранитель, экспонат.*

Моя мама работала ... музея истории Томска и следила за ... выставками. В работе ... очень важно правильно ухаживать за ..., составлять каталог всего ... и регулярно подсчитывать количество ... (*хранителем, фондом, хранителя, экспонатами, фонда, экспонатов*)

4) Прочитайте текст о Музее Москвы. Зачем был создан Музей Москвы? Известны ли Вам другие музеи, посвящённые какому-либо городу?

3. Притекстовая работа. Прочитайте описание радиопрограммы. Подумайте, о чем могут быть выпуски этой радиопрограммы?

«Однажды в музее»

Открыть тайны бесценных экспонатов лучших музеев страны помогут хранители этих коллекций. Вместе с героями передачи — Андрейкой и совёнком Шушей — вы получите ответы на самые неожиданные вопросы и узнаете невероятное количество интересных фактов.

4. *Аудирование и послетекстовая работа. Послушайте фрагмент радиопрограммы и ответьте на вопросы.*

1. Кто участвует в разговоре? 2. Какая цель у героев радиопрограммы? 3. Куда они летели и зачем? 4. Что такое масленица? 5. Какие из этих пословиц, связанные с масленицей, вы услышали в радиопрограмме: Не житьё, а масленица; Не всё коту масленица; Без kota мышам масленица; На горах покататься, в блинах поваляться; Без блина не маслена; без пирога не именинник. 6. Что делали люди раньше во время масленицы? 7. Что происходило в воскресенье, последний день масленицы?

Закончите предложения:

1. Народ придумал про масленицу ... (пословицы и поговорки)

2. В воскресенье, в последний день праздника, устанавливали на площади чучело Масленицы и ... (водили хороводы и сжигали чучело)

*Работа с пословицами. Соотнесите пословицы и их значения. Какие из этих пословиц Вам уже знакомы?*

1. Не житьё, а масленица. 2. Не все коту масленица. 3. Без kota мышам масленица. 4. На горах покататься, в блинах поваляться. 5. Без блина не маслена; без пирога не именинник.

А. Об осложнениях в чьей-л. беззаботной, легкой жизни. Б. Без хозяина живет хорошо. В. О чем-то важном, главной составляющей. Г. Отдыхать, развлекаться. Д. Одно удовольствие.

**Домашнее задание.** Напишите письмо другу в родную страну о том, как празднуют масленицу в России. Используйте в своем письме следующие слова: блины, музей, невероятный, неожиданный, пословица, располагаться/расположиться, уникальный, чучело Масленицы.

Ведущие адаптируют свою речь для юных слушателей, чтобы им было приятно и легко слушать, и в то же время получать интересную информацию в доступном и понятном формате. В частности, используются такие языковые приемы, как семантизация сложных слов и словосочетаний, повторы высказываний, использование положительно окрашенных слов и диминутивов. Те же самые приемы способствуют эффективному обучению русскому языку иностранных студентов.

Использование детско-юношеских радиопрограмм на уроках по русскому языку как иностранному показалось автору целесообразным, так как эти аудиотексты являются аутентичным материалом, находящемся



в свободном доступе. Хороших результатов восприятия радиотекстов помогли добиться ролевые игры и целенаправленные вопросы по теме.

По итогам курса было проведено анкетирование студентов, в котором они оценивали работу преподавателя, материалы и содержание спецкурса. Было выявлено, что 57% опрошенных студентов рекомендуют участие в этом спецкурсе, а 36% настоятельно рекомендуют его другим студентам, изучающим РКИ. Для 36% опрошенных содержание данного курса показалось актуальным для учёбы, а для 50% оно актуально в целом для изучения русского языка как иностранного.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Bianchi W.* Education by Radio: America's Schools of the Air // *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*. 2008. Vol. 52, No. 2. P. 36–44. *Flagg B. N.* Learning Science From Children's Radio: Summative Evaluation of Kinetic City Super Crew // *Educational Technology Research and Development*. 1994. Vol. 42, No. 3. P. 29–43. *Gunter B., Furnham A., Griffiths S.* Children's Memory for News: A Comparison of Three Presentation Media // *Media Psychology*. 2000. Vol. 2, No.2. P. 93–118.

<sup>2</sup> *Liddell Chr., Masilela P.* The Use of Preschool Education Programs on Radio and Television by Black South African Children // *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 1990. Vol. 34, No. 1. P. 85–92.

<sup>3</sup> *Allen D. W., Anzalone St.* Learning by Radio: The first Step to Literacy // *Prospects*. 1978. Vol. 8, N 2. P. 202–210.

<sup>4</sup> *Пинчук О. В.* Игра в детском радиовещании: понятие игровых элементов и их классификация // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика*. 2014. № 3. С. 140.

<sup>5</sup> *Новиков К. Ю.* Специфика общения и восприятия в детско-юношеском радиодискурсе: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. С. 22.

<sup>6</sup> *Воейкова М. Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. М.: Знак, 2011. С. 121.

<sup>7</sup> Радиопрограмма «Однажды в музее» [Электронный ресурс] // «Детское радио» [сайт]. URL: [http://www.deti.fm/program\\_child/uid/1817/kw1/1817](http://www.deti.fm/program_child/uid/1817/kw1/1817) (дата обращения: 05.01.2019).

**Fashchanova S. V.**

*National Research Tomsk State University, Russia*

#### **LISTENING TRAINING AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES: BASED ON YOUTH EDUCATIONAL RADIO**

The article deals with the children and youth educational radio programs in the aspect of their methodological potential in the field of teaching Russian as a foreign language, characterizing their language features. A fragment of the lesson on Russian as a foreign language, based on the material of the children's educational radio program, is presented.

*Keywords:* radio discourse; educational radio programs; Russian as a foreign language.

**СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ  
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО  
ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ  
(НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ  
ГАВАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

В статье проводится анализ особенностей обучения русскому языку как иностранному вне языковой среды на примере работы с учащимися Гаванского университета. Особое внимание уделяется приемам обучения говорению, приводятся примеры упражнений и иных форм организации деятельности учащихся, направленных на совершенствование коммуникативных навыков и снятие психологических барьеров в общении.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; языковая среда; обучение говорению; методика.

В работах отечественных и зарубежных методистов не раз проводился анализ наиболее проблемных аспектов преподавания русского языка за рубежом. Достаточно много внимания уделяется вопросу обучения инофонов вне языковой среды, исследуются и расширяются возможности дистанционного обучения и использования интернет-ресурсов в процессе изучения русского языка за пределами России в целом. В данной статье предпринимается попытка обобщить опыт преподавания русского языка как иностранного на факультете иностранных языков Гаванского университета, отметить особенности работы с кубинскими учащимися, а также выделить ряд методических приемов обучения говорению, доказавших свою эффективность на практике.

Обучение на русском отделении факультета иностранных языков (FLEX) Гаванского университета продолжается шесть лет, при этом основные учебные дисциплины, а также дисциплины специализации (устный и письменный перевод, методика преподавания русского языка и др.) вводятся в план с первого по пятый курс, а наибольший объем часов по дисциплине «Русский язык» приходится на подготовительный курс. Количество часов уменьшается с переходом студентов на старшие курсы, а на 4-м и 5-м курсах в учебных планах остаются только дисциплины специализации. За три месяца пребывания в Гаване нам удалось поработать со всеми группами, изучающими практический курс русского языка (подготовительный, 1-й, 2-й и 3-й курсы).

Обращаясь к особенностям обучения русскому языку на FLEX, нельзя не отметить сильного влияния на учебный процесс отсутствия языко-

вой среды как дополнительного обучающего фактора. Данная проблема представляется очевидной и является общей для всех курсов иностранного языка, проходящих вне страны изучаемого языка и культуры его носителей. Эмпирические наблюдения показали, что за время обучения в языковой среде реципиент достигает прогресса, который во много раз превышает результаты усвоения языка за тот же срок обучения вне языковой среды<sup>1</sup>. Объективные атрибуты языковой среды, к которым исследователи относят естественный аудио- и видеоряд, а также естественный ситуативный ряд, насыщенный ряд фоновых знаний и обучающую стихию языка<sup>2</sup>, вне языковой среды частично компенсируются аутентичными текстами (в широком понимании), учебными ситуациями и работой с преподавателем-носителем языка. В данном случае, с лингводидактической точки зрения, правомерно говорить об искусственной языковой среде, создаваемой с помощью различных средств обучения<sup>3</sup>.

Однако именно ряд препятствий на пути к созданию искусственной языковой среды в кубинской аудитории в значительной мере определяет специфику описываемого нами курса. Так, говоря об особенностях учебного процесса, нельзя не упомянуть об отсутствии регулярного доступа в интернет, что не позволяет, в частности, находить материалы для аудирования и чтения содержащие образцы современной русской речи, использовать возможности социальных сетей для письменного общения на русском языке, а также технологии видео- и аудиозвонков в сети для осуществления устной коммуникации. Безусловно, указанные возможности могли бы быть широко использованы для «имитации» языковой среды как в учебном процессе, так и в самостоятельной работе студентов.

Основная часть описываемых в статье особенностей, приемов и конкретных упражнений относится к обучению говорению как одному из наиболее «уязвимых» в контексте отсутствия языковой среды видов речевой деятельности. Обучение говорению вне языковой среды, согласно мнению исследователей, должно быть систематическим, целенаправленным, максимально приближенным к условиям реальной действительности и личностно-деятельностным, что подразумевает, в первую очередь, формирование мотивации и инициативности, а также создание благоприятного психологического климата<sup>4</sup>.

С этой точки зрения, на первый взгляд, начало изучения языка в родной языковой среде позволяет учащимся находиться в своего рода «зоне комфорта»: нет необходимости с первых дней обучения пытаться понять носителей языка и самим осуществлять коммуникацию в бытовых ситуациях. Нет и культурного шока, сопряженного с незнанием языка и сменой привычной обстановки.

С другой стороны, регулярное использование языка-посредника даже на начальном этапе приводит к ряду негативных последствий, ко-

торые были отмечены нами даже при работе с некоторыми учащимися продвинутого этапа (2-й, 3-й курсы). Так, многие учащиеся испытывают серьезные трудности в решении стандартных учебных коммуникативных задач на русском языке. Большинство из указанных затруднений были связаны с отсутствием навыка обращения к преподавателю на русском языке. В течение первого месяца нашей совместной работы учащимся приходилось коллективно или с помощью преподавателя правильно формулировать стандартные фразы, которые достаточно быстро становятся речевыми автоматизмами у слушателей в российских вузах (повторите, пожалуйста; можно выйти?; можно открыть / закрыть окно / дверь?; как называется...?; что такое...?; что значит...?; какая страница?; какое сегодня число? и мн. др.). Все указанные запросы учащиеся, по привычке, произносили по-испански, ожидая ответа от преподавателя. В данном случае можно отметить и ограниченность активного словарного запаса в целом.

В связи с этим, практически с первых дней совместной работы преподавателем было предложено отказаться от использования в аудитории языка-посредника, а также минимизировать использование учащимися мимики и жестов для объяснения коммуникативных интенций. Разумеется, строгое следование данному правилу было возможно далеко не во всех случаях. Значительную роль здесь играли и особенности невербальной коммуникации учащихся, в частности, активная жестикуляция, присущая большинству кубинских студентов в целом. В связи с этим использование мимики и жестов поощрялось преподавателем в тех случаях, когда оно могло служить средством наглядности при объяснении нового слова. Однако в тех случаях, когда учащиеся пытались заменить жестами уже известные им слова и фразы, преподаватель просил высказать свое намерение вербально. Безусловно, студентам намного легче соблюдать данные «правила игры» в том случае, когда преподаватель не владеет испанским языком, поскольку у учащихся нет выбора. Однако данный прием мы рекомендуем и тем преподавателям, которые владеют родным языком учащихся, поскольку, по нашим наблюдениям, использование языка-посредника на занятиях может быть целесообразно только на начальном этапе, а к моменту достижения базового уровня может присутствовать лишь фрагментарно.

При обучении говорению одним из активно применяемых речевых упражнений в практике работы с кубинскими студентами разных уровней стал пересказ прочитанного текста. Несмотря на то что пересказ как упражнение часто используется преподавателями FLEX при обучении монологической речи, большинство кубинских учащихся испытывали трудности при попытках самостоятельно построить логику рассказа, передать основное содержание прочитанного, не прибегая к заучиванию объемных фрагментов текста (что, с нашей точки зрения, не является пе-

ресекалом и не способствует формированию речевых умений). Именно поэтому пересказ текстов (с учетом уровня групп) выполнялся студентами исключительно в виде творческих заданий, направленных на осмысление прочитанного. Так, студентам предлагалось пересказать прочитанные тексты в следующих формах:

- а) Представьте, что вы — ведущий образовательной программы для детей. Расскажите детям о русском писателе А. П. Чехове, о его жизни и творчестве (время выступления — 5 минут).
- б) Вы — тележурналист. Вы ведёте репортаж с празднования Дня Студента (25 января). Кратко расскажите об истории этого праздника, опишите, что вы увидели на празднике (время выступления — 3 минуты).
- в) Ваш русский друг хочет учиться на Кубе. Расскажите ему о системе высшего образования. Какие советы вы можете ему дать? (вариант в диалогической форме — друг задает интересующие его вопросы).
- г) Викторина «Регионы России». Выберите категорию и развернуто ответьте на вопрос. Ваш ответ должен содержать не менее 5 предложений (данное задание на пересказ в игровой форме выполнялось студентами второго курса после работы с рядом текстов страноведческой направленности; к категориям относились «Природа», «История», «Личности» и др.).
- д) Выступите со вступительным словом на конференции, посвященной глобальным проблемам современной молодежи. Отметьте наиболее значимые, на ваш взгляд, проблемы (время выступления — 10 минут, допускается групповое выступление; опора на прочитанный текст по данной тематике).

При работе с сюжетными текстами пересказ прочитанного обычно выполнялся от лица одного из героев, не являющегося рассказчиком, а также в форме сценок-диалогов между главными и второстепенными персонажами. Введение творческого элемента в пересказ, а также временные ограничения усложняли задачу студентам, привыкшим заучивать наизусть и воспроизводить большие фрагменты текста. Однако подобные задания стали для учащихся новым и увлекательным видом работы над пониманием текста и активным усвоением нового лексического материала, а игровая и соревновательная составляющие многих заданий помогли снять психологический барьер и придать устной речи естественный, спонтанный характер.

Помимо указанных приемов и заданий, реализуемых в аудитории, особую функцию при работе с учащимися FLEX выполняли внеаудиторные мероприятия, к числу которых относятся экскурсии, посещение концертов и других массовых мероприятий, организация культурных событий на русском отделении FLEX и участие в них. Подобные мероприятия регулярно проводятся с иностранными учащимися и в России, и одной из целей их проведения в языковой среде является социокультурная адаптация учащихся, знакомство с культурой и обычаями страны изучаемого языка. Отчасти эти цели реализуются и в процессе проведения внеаудиторных мероприятий за пределами страны изучаемого языка, однако основной их целью является организация активной речевой практики и, в конечном итоге, развитие речи.

Внеаудиторные мероприятия, проводимые нами во время работы в Гаванском университете, были направлены на достижение следующих целей:

- актуализация изученного материала в практике устной речи;
- расширение активного словарного запаса учащихся;
- снятие психологического барьера перед коммуникацией на русском языке.

Последнюю из названных целей, как было указано ранее, можно считать одной из наиболее значимых, поскольку, как показала практика, отсутствие необходимости решения реальных коммуникативных задач и навыка общения на изучаемом языке за пределами учебных ситуаций приводит к появлению у студентов психологического барьера при «выходе» в реальную, неподготовленную коммуникацию.

Одним из примеров наиболее эффективных форм проведения внеаудиторного мероприятия с учащимися FLEX стала «Экскурсия для преподавателя». В описываемом нами случае подобный формат предлагает учащимся решить вполне реальную коммуникативную задачу — показать русскому гостю некоторые достопримечательности родного города, рассказать о них, помочь в решении возможных проблем (проезд в общественном транспорте, перевод меню и заказ еды в кафе, покупка билетов в музей и мн. др.).

Практика показала, что участие в подобных экскурсиях значительно повышает мотивацию учащихся, что, на наш взгляд, связано как с желанием показать свой родной город и поделиться своими знаниями о нём с преподавателем, так и с возможностью пообщаться на русском языке за пределами аудитории. Студенты относятся к данному мероприятию с ответственностью, но в то же время не чувствуют психологического давления, необходимости «сказать правильно» или «получить хорошую оценку», что значительно облегчает процесс общения на русском языке.

Обучение говорению вне языковой среды является одной из самых сложных задач для преподавателя иностранного языка. Однако отсутствие возможности регулярно общаться с носителями языка и слышать русскую речь не является непреодолимым препятствием к достижению достаточно высокого уровня владения языком и коммуникативной компетенции. Реализация предлагаемых методов работы, а также разработка новых приемов помогут не только актуализировать имеющиеся знания, но и повысить эффективность освоения профессиональной программы на факультете иностранных языков.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Орехова И. А. Языковая среда и ее роль в обучении русскому языку как иностранному // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып.5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 1979–1982.

<sup>2</sup> Азимов Э.Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.

<sup>3</sup> Там же. С. 364.

<sup>4</sup> Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003. 305 с.

**Fedoseeva A. V.**

*Pushkin State Russian Language Institute, Russia*

**THE WAYS OF IMPROVING COMMUNICATIVE SKILLS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT: ON THE EXAMPLE OF TEACHING HAVANA UNIVERSITY STUDENTS**

The article reviews the features of teaching Russian as a foreign language outside the language environment on the example of working with Havana university students. Special attention is given to the speaking training techniques, such as special exercises, and other forms of organizing students activity, aimed at communicative skills improvement and the breaking of psychological barriers in communication.

Keywords: Russian as a foreign language; language environment; speaking training; methodology.



**Фокина Мария Владимировна**

*Московский государственный  
университет имени М. В. Ломоносова, Россия*

mfokina@list.ru

## **СИСТЕМА РАБОТЫ НАД ПОЗИЦИОННЫМИ ЗАКОНОМЕРНОСТЯМИ РУССКОЙ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

В статье рассматриваются основы работы над позиционными закономерностями русского звукового строя в иностранной аудитории. Анализируются причины, по которым освоение этого материала представляет особую трудность, освещаются общие методические основы постановки произношения в намеченной области, описывается система упражнений и заданий, разработанная для преодоления позиционного акцента.

*Ключевые слова:* русский как иностранный; фонетическая интерференция; иностранный акцент; русское произношение; позиционный.

Как известно, на процесс освоения иноязычного произношения непосредственное влияние оказывает родной язык учащихся. При этом большую роль в формировании иностранного акцента играют несовпадения позиционных закономерностей (иными словами, закономерностей функционирования) двух «контактирующих» систем. В таком случае «закономерности функционирования фонем в изучаемом языке с трудом воспринимаются учащимися, а позиционные закономерности родного языка при наличии соответствующих условий переносятся на изучаемый»<sup>1</sup>, что приводит к формированию устойчивого акцента.

Изучению позиционной системы русского языка уделяется большое внимание как в теоретических исследованиях, так и в практических курсах русской фонетики: данный аспект, по выражению В. А. Виноградова, является одним из «фонологических „китов“, на котором покоится практика обучения произношению»<sup>2</sup>. Однако позиционные закономерности родного языка учащихся и их влияние на формирование иностранного акцента остаются малоизученными. Нам представляется крайне важным уделять этому вопросу внимание при разработке лингвометодических основ обучения иноязычных учащихся русскому произношению.

Ошибки в речи инофонов, вызванные расхождениями в позиционных закономерностях двух «контактирующих» систем, являются наиболее трудно устранимыми и фиксируются в интерферированной речи учащихся вплоть до завершающего этапа обучения. Одной из причин этого является недостаточное внимание к ним в ходе работы над произношением на занятиях. Так, в русской речи носителей большинства языков независимо от уровня владения изучаемым языком отсутствует мена звонкого шумного согласного на глухой в абсолютном конце слова, обя-

зательная в русском языке. В связи с этим в английском, французском, испанском, греческом и многих других акцентах русские слова *код*, *лоб*, *молодежь* звучат как \**ко*[d], \**ло*[b], \**молоде*[з].

Такая позиционная закономерность, как редукция русских гласных, представляет трудность для большинства контингентов иностранных учащихся. В основном в их родном языке отсутствует редукция гласных, что обуславливает, например, появление в речи иностранцев следующих отклонений: \**n*[o]p[o]zi (\**пороги*'), \**n*[e]p[e]c[e]лить (\**переселить*'). Однако если в родном языке учащихся имеется редукция, но организована она по другой, отличающейся от русской, схеме, то данная схема будет перенесена на русскую «почву». Такой отрицательный перенос отмечается, например, в речи английских учащихся, которые даже на продвинутом этапе часто произносят указанные слова как \**n*[a]p[ə]зи, \**n*[и]p[и]c[э]лить.

Ошибки, связанные с нарушением закономерностей функционирования, могут быть как коммуникативно незначимыми, так и коммуникативно значимыми. Очевидно, что приведенные выше примеры акцентных отклонений не ведут к нарушению коммуникации. Однако словосочетание *естественный* \**o*[тп]ор понять уже затруднительно. Данный пример взят из интерферированной речи немецких учащихся, в основе отклонения (\**o*[тп]ор вместо *o*[дб]ор — '*отбор*') лежит нарушение мены глухого согласного на звонкий перед последующим глухим, вместо которой учащийся по аналогии с родным языком осуществил мену звонкого на глухой в позиции после глухого.

Особенно часто коммуникативно значимые ошибки в речи инофонов обуславливаются наличием в родном языке учащихся ограничений на употребление фонем в конкретных позициях. Дело в том, что в русском языке число таких ограничений незначительно, т. е. большинство фонем могут появляться в любой позиции и в любом звуковом окружении, при этом парадигма фонемы представлена многочисленным рядом позиционно чередующихся звуков. В иноязычных фонетических системах, напротив, на употребление фонем нередко накладываются синтагматические ограничения, т. е. фонема не встречается в конкретной позиции. Данная особенность находит свое отражение в акценте. Так, в немецком языке свистящая фонема <s> не встречается в начале слова перед гласными, а ее звонкий коррелят <z> — перед согласными, следовательно, немецкие учащиеся произносят русское слово *суп* как \**[з]уб*, а *злой* — как \**[с]лой*, что ведет к смешению слов *суп*–*зуб* и *злой*–*слои* и нарушению коммуникации. Приведем еще один пример. Перенос носителями английского языка запрета на употребление согласной <h> в позиции конца слова на русскую «почву» влечет за собой такие отклонения, как \**стра*[к] ('*страх*'), \**ти*[к] ('*тих*'), что весьма затрудняет понимание.

Работа над ошибками, связанными с расхождениями позиционных закономерностей в родном и изучаемом языках, обычно не требует по-

становки фонологического слуха, с чего традиционно начинается освоение артикуляции новых для учащихся звуков. Так, немецкие учащиеся различают на слух свистящие [с] и [з], аналогичные единицы присутствуют в немецком языке, однако несмотря на это данные согласные продолжают смешиваться в русской речи учащихся в определенных позициях. Ошибки рассматриваемого типа с большим трудом поддаются исправлению и часто фиксируются даже в речи учащихся, владеющих языком на высоком уровне.

Сложность работы над позиционными закономерностями в иностранной аудитории определяется, в первую очередь, двумя факторами. Во-первых, закономерности функционирования фонем часто носят специфический характер в языке. Даже при наличии в родном языке учащихся фонологических противопоставлений, аналогичных русским, реализации фонем в определенных позициях в «контактирующих» языках обычно заметно различаются. Так, в английском, французском, испанском, греческом присутствует противопоставление согласных по признаку глухости/звонкости, при этом мена звонких на глухие в позиции конца слова, как видно из приведенных выше примеров акцентных отклонений, отсутствует. Соответственно, при изучении русского языка на данном участке фонетической системы появляются акцентные отклонения. Таким образом, необходимым в ходе обучения произношению является «преодоление позиционных навыков своего языка»<sup>3</sup>.

Во-вторых, особая трудность работы над закономерностями функционирования при обучении иноязычному, в том числе русскому, произношению заключается в неосознанности фонетических закономерностей самим говорящим. Позиционные закономерности усваиваются ребенком интуитивно, а взрослый человек воспроизводит их в своей речи произвольно, можно сказать, механически. Таким образом, на занятиях по звучащей речи задача преподавателя усложняется: параллельно с обучением русским позиционным закономерностям необходимо сделать так, чтобы учащиеся сознательно преодолевали закономерности родного языка, которые они не осознают. Преподавателю необходимо вывести этот материал «из зоны бессознательного» и организовать его контролируемое освоение. Очевидно, что на завершающем этапе освоения определенной позиционной закономерности, как и любого другого языкового явления, необходимо добиваться автоматизации слухо-произносительных навыков и переключаться с работы в рамках языковых упражнений на речевые задания, обеспечивающие формирование коммуникативной компетенции учащихся.

Система работы над позиционными закономерностями в иностранной аудитории должна быть особым образом выстроена. Позиционные закономерности требуют постоянного внимания на протяжении всего фонетического курса. Учащимся и преподавателю нужно настроиться

на долгую, кропотливую работу. Работа над данным материалом, как уже утверждалось выше, начинается не с постановки фонологического слуха и тренировки произношения звука во всех возможных позиционных условиях, а с отработки произношения звука в конкретных позициях, выбор которых нередко обусловлен родным языком учащихся. Этап прослушивания и повторения материала при этом не пропускается, являясь необходимым для формирования слухо-произносительных навыков, однако он не занимает такого большого места, как в традиционных курсах. Имитация, которая допускается как возможный этап при освоении артикуляции звуков или интонационных конструкций, здесь является совершенно неэффективной. Очень полезным, напротив, является сознательное сопоставление с родным языком учащихся, демонстрация различий в закономерностях функционирования двух языков на определенном языковом материале.

Работа над позиционными закономерностями в иностранной аудитории предполагает создание и использование на занятиях специальной системы упражнений и заданий (далее здесь — СУЗ), нацеленной на преодоление «позиционного» акцента. Подобная СУЗ обязательно должна содержать, во-первых, аналитические упражнения, предполагающие поиск в языковом материале обрабатываемого фонетического явления, например, выделение в предлагаемом тексте глухих и звонких согласных, а во-вторых, классифицирующие упражнения, при выполнении которых учащиеся, например, должны распределить по группам слова в зависимости от того, как в них реализуются консонантные сочетания (происходит ли в сочетании ассимиляция по звонкости/по глухости или оно остается без изменений). Такие формы работы помогают сосредоточиться на обрабатываемой трудности и способствуют осознанному усвоению материала.

Обращение к транскрипции также весьма эффективно: предполагается фрагментарное транскрибирование, например, сложных консонантных сочетаний, которое может быть представлено в качестве образца для чтения или выполняется самим учащимся с последующим чтением слов, словосочетаний и предложений, содержащих обрабатываемую фонетическую трудность.

Работу по искоренению «позиционного» акцента целесообразно начинать сразу на материале слов и словосочетаний. Обычно произнесение изолированных слогов не представляет особой трудности, ошибки допускаются уже при произношении слова, содержащего фонему в «сложной» позиции.

Языковой материал, содержащий обрабатываемое фонетическое явление, необходимо закреплять на уровне предложений и текстов. Особенно эффективной является форма работы, при которой учащиеся самостоятельно вставляют в контекст отработанные слова и словосочета-

ния или составляют из них свои предложения или тексты. Комплексные упражнения, сочетающие работу над фонетическим материалом с такими аспектами, как лексика и грамматика, представляются нам способствующими не только автоматизации фонетических навыков, но и повышению мотивации учащихся на занятиях по звучащей речи. По тем же причинам необходимым этапом работы над позиционными закономерностями являются условно-речевые, речевые и коммуникативные задания. Нередко на занятиях по практической фонетике именно этот этап работы незаслуженно игнорируется, что затрудняет формирование у учащихся коммуникативной компетенции на фонетическом материале. Развитию речевых умений способствуют, в частности, задания, предполагающие работу учащихся в парах. При выполнении таких заданий учащимся дается описание речевой ситуации, а также речевой стимул к выполнению данного задания.

Тексты являются необходимым этапом работы над фонетическим явлением. С одной стороны, наличие текстов, наполненных словами, содержащими отрабатываемые фонетические трудности, не является редкостью в фонетических курсах. Такие тексты, безусловно, полезны на этапе закрепления материала в языковых упражнениях. С другой стороны, предлагаемые в рамках курса практической фонетики тексты могут также представлять интерес с точки зрения формирования у учащихся культурно-страноведческого компонента коммуникативной компетенции. Составление таких текстов требует больших усилий от преподавателя, однако затраченное время оправдывает себя. Так, в разработанном нами курсе практической фонетики для немецких учащихся в завершение работы над произношением русских дрожащих в различных позициях предлагается для чтения спорный по своей тематике в данной аудитории текст о судьбе Янтарной комнаты в годы Второй мировой войны. После прочтения и аналитической работы над фонетическим материалом предлагаются в том числе ответы на вопросы по тексту, его пересказ, обсуждение текста.

Подбор текстов из художественной литературы является не менее трудоемким, но и не менее эффективным при работе над русским произношением и, в частности, над позиционными закономерностями. Освоению данного материала способствует выстраивание СУЗ, включающей как языковые упражнения, о специфике которых мы говорили ранее, так и лексические и грамматические упражнения, а также репродуктивно-продуктивные и, наконец, собственно коммуникативные задания, предполагающие высказывание учащимися своего мнения по проблемам, рассматриваемым в тексте, и свободную дискуссию. Возможность «вывода в речь» фонетического материала представляется нам чрезвычайно важной задачей, соответствующей коммуникативной направленности обучения. Данная задача становится особенно актуальной, когда

мы говорим о работе над позиционными закономерностями, не поддающимися сознательному контролю, а следовательно, требующими особого внимания на этапе закрепления и автоматизации слухо-произносительных навыков.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Бархударова Е. Л. Методологические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи // Вестник МГУ. Сер. 9: Филология. 2012. № 6. С. 57–70.

<sup>2</sup> Виноградов В. А. Консонантизм и вокализм русского языка (Практическая фонология). М., 1971. 81 с.

<sup>3</sup> Реформатский А. А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1959. № 2. С. 145–156.

**Fokina M. V.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

#### **BASIC PRINCIPLES OF ELABORATION OF RUSSIAN PHONETICAL TRAINING FOR FOREIGNERS FOCUSED ON POSITIONAL RULES**

The paper is dedicated to the problem of handling with positional rules in Russian phonetical training for foreigners. This article deals with such issues as difficulty of working with this material, the basic methodological principles of presentation of Russian positional rules in foreign audience and system of exercises focused on elimination of this type of accent.

*Keywords:* Russian as a foreign language; phonetic interference; foreign accent; Russian pronunciation; positional.

## **КЛАССИФИКАЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ СОСТАВЛЕНИЯ КЕЙСОВ В КУРСЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА**

В статье поднимается вопрос о применении метода кейсов в курсе профессионального русского языка в высших учебных заведениях Казахстана. При этом акцент делается на классификации разрабатываемых и используемых в учебном процессе кейсов, приводятся различные типы заданий, которые решают в каждом конкретном случае специфические задачи, направленные на формирование определенного круга компетентностных навыков.

*Ключевые слова:* кейс; компетентностный подход; профессиональный русский язык; высшее образование; методика.

Сегодня образование рассматривается как средство устойчивого развития и саморазвития. Реализация этих средств сопряжена с компетентностной парадигмой усвоения знаний. Для казахстанской модели высшего образования проблема компетентностного подхода и личностного ориентирования также является первоочередной. Такой подход способствует гармонизации профессиональной подготовленности студентов, что предполагает перемещение приоритетов с приобретения знаний, умений и навыков на способность совершать коммуникацию в конкретной ситуации. Основой целеполагания и соответствующей организации учебного процесса становится при этом ориентация на практические навыки и умения, формируемые в процессе обучения.

Преподавание профессионального русского языка в высших учебных заведениях Республики Казахстан, согласно Госстандарту, является обязательным. Общие цель и задачи этих курсов вне специализированного контекста — становление речевых навыков в области языка специальности. Студенты готовятся к реальным коммуникативным ситуациям, с которыми им придется сталкиваться в ходе реализации себя как специалиста. Одним из методов, который способен решить такие задачи обучения, является Case-study, широко распространенный в практике преподавания различных дисциплин вуза, в том числе лингвистической направленности. При этом, как отмечает Д. Ю. Тулепбергенова, «кейс-стади рассматривается и как метод, и как форма, и как образовательная технология»\*. В контексте настоящей статьи мы будем рассматривать кейс-стади как метод обучения навыкам профессиональной речи, основанный на принципах коммуникативности, поэтапности, ситуативности, проблемности, профессиональной направленности, системности.



В своей практике мы часто используем метод кейсов. При планировании занятий с использованием данной технологии первоначально определяются:

- цель, заключающаяся в решении конкретной коммуникативной задачи через поиск всех возможных вариантов путем анализа ситуации для формирования практических навыков в профессиональной деятельности в течение ограниченного времени в группе;
- задачи в контексте учебной ситуации.

На основании этого даются конкретные задания, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

Как известно, кейсы классифицируют на основании различных критериев.

К примеру, по структуре: структурированный, неструктурированный, первооткрывательский, «маленькие наброски». По степени сложности — иллюстративный, в котором решается практическая ситуация, учебный, в котором формулируется, а затем решается проблема; прикладной, где необходимо найти выход из конкретной ситуации. Ряд исследователей различает «мертвые» и «живые» кейсы в зависимости от объема данной информации. По наличию/отсутствию сюжета кейсы делят на сюжетные и бессюжетные. По числу действующих субъектов кейса: личностные, организационно-институциональные, многосубъектные. С методической точки зрения, различают также кейсы-задания и требующие ответа на поставленный вопрос. Мы также дополняем последние типы комбинированным, в котором необходимо ответить на вопрос и решить задачу.

На основании принятой классификации нами используются следующие кейсы:

1. Кейс неструктурированный, прикладной, «живой», сюжетный, личностный кейс-задание для специальности «Туризм».

Содержание кейса:

Вы владелец фирмы. Вами разработана концепция туристического маршрута, логотип, просчитан бюджет. Однако за день до Вашего запланированного в СМИ рекламного блока у Вас исчезает вся информация с компьютера, а в пресс-центрах совершенно чужие люди рекламируют Вашу бизнес-идею. Разработайте алгоритм Ваших действий.

2. Кейс структурированный, иллюстративный, «мертвый», бессюжетный, организационно-институциональный, комбинированный для специальности «Международное право».

Содержание кейса:

А. Текст «Автомат Калашникова»:

В. Ответьте на вопрос: Может ли мир существовать без оружия?

С. Задание к кейсу: *Существует мировая проблема: очень широко применяется оружие, в том числе — автомат Калашникова. Предложите не менее пяти путей выхода из сложившейся ситуации. Как уменьшить вред, наносимый оружием данного типа, мировому сообществу?*

3. Кейс неструктурированный, прикладной, «живой», бессюжетный, личностный кейс-задание для специальности «Психология». Содержание кейса:

Осуществите «почерковедческую экспертизу» тетради Вашего сокурсника. Составьте предполагаемый психологический портрет по почерку.

4. Кейс неструктурированный, прикладной, «живой», бессюжетный, многосубъектный кейс-задание для специальности «Общая медицина». Содержание кейса:

Вам необходимо провести первый патронаж новорожденного. Запишите необходимую инструкцию для матери.

5. Кейс неструктурированный, прикладной, «живой», сюжетный, многосубъектный кейс-задание для специальности «Ресторанное дело и гостиничный бизнес».

Содержание кейса: *Перед закрытием ресторана два посетителя попросили дополнительную бутылку шампанского, официантка отказала им, сказав, что шампанское закончилось. Гости выразили свое недовольство, потребовали менеджера. Определите все возможные стратегии коммуникативного поведения в данной ситуации.*

6. Кейс структурированный, прикладной, «живой», сюжетный, многосубъектный комбинированный кейс для специальности «Юриспруденция»:

Содержание кейса: *Двое парней ограбили пожалевшую их женщину почти на полмиллиона тенге в Алматы*

АЛМАТЫ. КАЗИНФОРМ — Полиция Алматы разыскивает двух парней, которые ограбили 47-летнюю женщину, угрожая ножом, сообщает корреспондент МИА «Казинформ».

Как выяснилось, женщина решила подвезти молодого человека, который, по ее словам, мерз на улице в районе одного из рынков Алматы. Позже в машину подсел еще один молодой человек.

Уже возле дома № 20 по улице Карагандинская, угрожая ножом, парни отобрали у женщины 420 тыс. тенге и смартфон марки «Huawei». В настоящий момент создана опергруппа и заведено уголовное дело по ст. 192 «Разбойное нападение» УК РК.

Также сообщается, что подозреваемые попали в объектив камер видеонаблюдения в районе происшествия.

Разыскиваемые приблизительно в возрасте 25–30 лет. Один из них худощавого телосложения, рост 160–165 см, второй среднего телосложения, рост 170–175 см. Всех, кто стал свидетелем или же узнал парней по описанию, полиция просит обратиться в УВД Ауэзовского района.

Вопросы:

1. Как вы понимаете слово «добро»?

2. Согласитесь или опровергните афоризм «Злому делать добро так же опасно, как доброму зло» (Плавт)

3. *Сейчас в Казахстане стоит морозная погода. Общественность призывает подвозить замерзших пешеходов, не выгонять бездомных из подъездов и т. д. Определите алгоритм действий в сложившейся ситуации.*

7. Кейс неструктурированный, прикладной, «мертвый», сюжетный, многосубъектный, кейс-задание.

Содержание кейса: Учебное видео, в котором описана конфликтная ситуация в школе между учителем и учеником. Суть проблемы заключаются в том, что ученик систематически не выполняет домашнее задание.

Перед просмотром ролика студенты делятся на группы: анализирующие проблему с позитивной точки зрения и группу, рассматривающую проблему с пессимистической точки зрения. Результатом должен стать путь компромиссный решения проблемы.

Как показывает опыт, подобные задания активизируют мотивацию студентов, вызывают эмоциональный отклик, мобилизуют интеллектуальные возможности, развивают умение работать в команде. В ходе обсуждения проблемы решается конкретная коммуникативная задача путем применения широкого арсенала речевых средств.

Существующая в методике литература по рассматриваемой проблеме достаточно ограничена и требует расширения. Это парадоксальным образом не соответствует повсеместному интенсивному внедрению метода на всех уровнях образования. Проблемным моментом мы здесь считаем слабую теоретическую базу зачастую интуитивного использования метода как не столько популярного, сколько навязываемого системой, что несколько не умаляет его ценность. И еще одним моментом, требующим основательного решения, является оценка эффективности использования кейса. Как оценивать кейс? По какой шкале? На наш взгляд, требуется разработка критериальной шкалы оценивания деятельности студента при решении кейса, основанная на целеполагании конкретного учебного курса и каждого из типов кейса в отдельности. Проблема отставания теории должна быть решена в ближайшее время, на что необходимо обратить внимание руководителям научных исследований в области преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного, профессионального и т. п.

#### **ПРИМЕЧАНИЕ**

\* *Тулбергенова Д. Ю.* Развитие интеллектуальной активности студента при использовании кейс-стади в обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2015. 160 с.

**Khavaydarova M. M.**

*Kazakh Ablai khan University of International Relations and World Languages, Kazakhstan*

#### **CLASSIFICATION BASES OF CASE STUDIES IN THE COURSE OF PROFESSIONAL RUSSIAN LANGUAGE**

The article raises the question of applying the case study method in the course of professional Russian language in higher educational institutions of Kazakhstan, and places emphasis on the classification of cases developed and used in the educational process, various types of tasks, which solve specific problems in each specific case and are aimed at the formation of a specific circle of competence skills.

*Keywords:* case study; competence approach; professional Russian language; higher education; methodology.

## **БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИМЕРСИЯ КАК СПОСОБЫ СОХРАНЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА**

В настоящее время в Российской Федерации действует несколько моделей билингвального образования, отражающих специфику обучения русскому и родному языкам в школьном возрасте. Статья посвящена определению роли и места государственного русского языка в организации российской школы. В ней описывается разница методических систем и принципов организации обучения в билингвальных школах разного типа.

*Ключевые слова:* билингвальное образование; модели школ; дети-билингвы; инофоны; имерсия.

Билингвальное обучение является одним из наиболее перспективных способов сохранения родного языка. Многие страны мира демонстрируют интересные модели сохранения родного языка в образовательном пространстве. Это полиязыковые по своему устройству страны, например, Бельгия, Казахстан, Канада, Финляндия, Швейцария. Не является исключением в этом ряду и Россия.

В Российской Федерации исторически сложились разные системы преподавания родных языков в зависимости от того, на каком языке организовано преподавание всех учебных предметов в общеобразовательном учреждении. В национальных регионах приоритет отдаётся формам получения образования на двух языках (*родной и русский языки*), способным, во-первых, сохранять и развивать родные языки народов РФ, а также обеспечить качество владения государственным русским языком, и, во-вторых, содействовать гармоничному формированию личности, соединяющей в себе ценности своей этнической, российской и мировой культур. Именно билингвальное образование позволит учащимся осознать культурные, этнические особенности и приобщиться к общенациональным ценностям. Языки не только служат межкультурному общению, но и обогащают человека новыми способами мышления, чувствования, поведения. Достаточным показателем для идентификации ребёнка как билингва является гармоничность и сбалансированность уровней его *языковой и речевой* компетенции в обоих языках<sup>1</sup>. Хотя не исключена ситуация, когда либо речевая, либо языковая компетенция в области одного из языков является более низкой.

В работе с детьми-билингвами, проживающими в Российской Федерации, используется методика преподавания русского языка как государственного, но адаптированная для ребёнка, находящегося в условиях билингвальной языковой среды. Поскольку язык государственной аттестации в образовательных организациях только русский, необходима идея

сбалансированного усвоения двух языков в детском возрасте. Мы считаем, что в паре «родной язык и русский язык» должна осуществляться реализация **онтолингвистического** подхода к обучению. Под *онтолингвистическим подходом* (основателем онтолингвистики является С. Н. Цейтлин<sup>2</sup>) в лингводидактике мы понимаем **общую стратегию обучения родному языку, которая позволяет определить выбор оптимальных развивающих методов обучения в детском возрасте, способствующих когнитивному развитию, становлению речевых и языковых способностей, процессов познания и совершенствованию вербального мышления.**

Поскольку онтолингвистический подход определён нами в русле познавательного и деятельностного подходов, его можно выделить в качестве основы раннего обучения второму языку в детском возрасте.

Имеется несколько моделей школ регионов Российской Федерации, по-разному организующих обучение родному языку и преподавание на родном языке, реализующих основные общеобразовательные программы (родной язык как учебный предмет; родной язык как средство обучения).

Можно обозначить данные школы как **билингвальные**, реализующие идею *билингвального образования*, под которым соответственно понимается специальная организация обучения, когда родной и русский языки выступают не только как отдельные дисциплины, но и обеспечивают изучение других предметов. Оба языка охватывают или весь процесс обучения, или его часть. Билингвальные модели характерны и для регионов, осуществляющих обучение на родном языке в каком-либо предметном цикле.

Помимо билингвальных, в регионах Российской Федерации существуют модели *поддерживающего* и *интенсивного* образования, предполагающие обучение на государственном русском языке и изучение учебного предмета «родной язык» на добровольной основе.

В целом, можно выделить следующие модели организации обучения, где родной язык выступает как средство обучения или где родной язык является учебным предметом.

#### **Первая модель.**

*1. Билингвальное образование (родной язык как средство обучения):*

**Обучение на родном языке** (в 1–4, 1–7, 1–9 классах) с последующим переходом на государственный русский язык Российской Федерации на определенной ступени (в 5–11, 8–11, 10–11 классах), организованное с учётом региональной языковой политики, педагогических традиций образовательных организаций и заявлений родителей (законных представителей). Модель исторически обусловлена и востребована в общеобразовательных организациях, функционирующих в моноязыковых населенных пунктах, а также в республиках, где законодательно закреплён второй государственный язык.

*1а. Билингвальная образовательная организация этнического типа:*

**Обучение на родном языке** с последующим переходом на государственный русский язык Российской Федерации на определенной ступени (в 5–11 клас-

сах). Формы семейного и дистанционного обучения, организованные с учетом этнических традиций.

Родной язык является основой получения дошкольного и начального общего образования и воспитания в выездных школах коренных малочисленных народов Севера (кочевые школы). Данная модель становится основой национально-русского двуязычия, что оказывает положительное влияние у обучающихся на отношение к своему языку, повышает его важность и значимость.

### **Вторая модель.**

*2. Поддерживающее изучение родного языка* (родной язык как учебный предмет):

**Изучение родного языка как учебного предмета.** Язык обучения — государственный русский язык, родной язык изучается в форме учебного предмета по заявлению родителей (законных представителей).

Данная модель распространена при обучении детей, владеющих родным языком, но обучающихся на государственном русском языке, а также в условиях поликультурной и полиэтнической среды, либо в условиях ограниченного функционирования родного языка, либо в обучении детей родным языкам в тех регионах, где исторически не создана система билингвального типа. Одна из разновидностей поддерживающего обучения — углубленное обучение родному языку и литературе на всех образовательных ступенях.

*2а. Интенсивное изучение родного языка в условиях недостаточного владения (погружение в языковую среду — иммерсия).*

**Создание условий для изучения родного языка.** Данная модель используется в дошкольных образовательных организациях и начальной школе для обучения детей, не владеющих и/или слабо владеющих родным языком, для интенсивного изучения родного языка по заявлению родителей (законных представителей).

Модель актуальна в условиях поликультурной школы и/или в условиях внеурочной деятельности и дополнительного образования (средовая и кружковая формы).

Такая система взаимодействия языков исторически сложилась на территории современной России, однако в сегодняшней ситуации она потребовала коренных преобразований, связанных с введением итоговой аттестации только на русском языке во всех классах и на всех этапах обучения, что должно стать основой пересмотра курса русского языка в сторону увеличения предметно-языковой составляющей. Подвижность ситуации в школах национальных регионов требует внимания к определению моделей действующих школ, изучению этих моделей и нормативному закреплению принципов обучения на двух языках.

Сегодня происходит трансформация всех типов, обозначенных выше школ: практически во всех школах резко изменился контингент обучаемых. Это связано и с показателями рождаемости (как правило, рождаемость в национальных регионах выше средней по России), и с миграционными процессами. Хорошо известно, что и в массовых школах мегаполисов, и в городских (и даже сельских) школах различных субъектов Федерации стихийно возникли неоднородные полиэтнические классы, включающие детей-инофонов, являющихся представителями разных народов, как правило, мигрантов. Обычно такие дети слабо владеют рус-

ским языком, что ведет к затруднениям в обучении их другим предметам, общим плохим учебным показателям, низкой социализации и, следовательно, является одной из ведущих проблем современной школы.

В национальных регионах РФ, напротив, становится крайне актуальной идея полноценного знания родного языка. Именно поэтому возникают модели иммерсии, языкового погружения. Причем, как на дошкольном этапе, так и в начальной школе, и на следующих ступенях обучения. Однако обучение **государственному языку** является первостепенной по важности задачей, а проблемы воспитания и образования детей, обусловленные культурными и этническими различиями, являются одними из центральных<sup>3</sup>.

Знание родных языков может быть неодинаковым по глубине, богатству, совершенству, но несмотря на это, языки народов Российской Федерации отвечают своему основному назначению — выступают как средство обмена мыслями и согласования совместных действий людей. Итак, можно утверждать, что организованная в школьном пространстве система взаимодействия родного и русского языков позволяет последовательно осуществить диалог культур в учебном процессе и содействует билингвальному и поликультурному обучению. Действительно, наша полиэтническая, поликонфессиональная и поликультурная страна — уникальное государство, исторически сформировавшееся по модели **полиэтнического сообщества и единого социокультурного пространства**.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Хамраева Е. А.* Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. 156 с.

<sup>2</sup> Концепция преподавания родных языков / под ред. Хамраевой Е.А., РГПУ им. Герцена, 2019, 62 с.

<sup>3</sup> *Хамраева Е. А.* Указ. соч. 156 с.

**Khamraeva E. A.**

*Moscow City University, Russia*

#### **BILINGUAL EDUCATION AND IMMERSION AS METHODS OF NATIVE LANGUAGE PRESERVING**

The author argues that currently in the Russian Federation there are several models of bilingual education, reflecting the specifics of teaching Russian and native languages at school age. The article is trying to determine the role and the place of State Russian language in the Russian Federation school organization, and describes the type of bilingualism of Russian students, the difference between methodological systems and principles of the organization of instruction in schools of different types.

*Keywords:* bilingual education; school models; bilingual children; inophones; immersion.



## РАЗВИТИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ НА ТЕКСТАХ РУССКОЯЗЫЧНОЙ МИГРАЦИОННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается возможность использования текстов русскоязычной миграционной литературы в подготовке будущих учителей РКИ с целью развития культурных компетенций. В начале статьи кратко охарактеризованы актуальные европейские концепции культурного образования (межкультурное и транскультурное образование, дидактика понимания других), далее представлены конкретные тексты миграционной литературы для преподавания РКИ в ВУЗах и обоснован их выбор. Затем в статье кратко описан учебный курс, в котором эти тексты обработаны методически. При этом вскрывается потенциал миграционной литературы для межкультурного образования будущих преподавателей.

*Ключевые слова:* культурное образование; межкультурная компетенция; межкультурная дидактика.

Во избежание терминологической несогласованности необходимо изложить ключевые понятия и концепции межкультурной дидактики, обосновывающие предмет исследования данной статьи. Понятие «культурное образование» (нем. *kulturelles Lernen*), актуальное в европейском методическом дискурсе, включает в себя концепции межкультурного и транскультурного образования, а также дидактику понимания других. Их задача — побудить индивида взглянуть на родную культуру со стороны, то есть изменить внутреннюю перспективу на внешнюю, а также развивать способность к восприятию культурных особенностей. Различия между вышеназванными концепциями уходят корнями в основополагающие дефиниции понятия «культура», определяющие ориентацию каждой из концепций.

Аспирантский колледж «Дидактика понимания других» под руководством Лотара Бределлы в Гисене предложил понятие «понимание других» (нем. *Fremdverstehen*), в основу которого заложена традиционная модель разделенных культур. Эта модель культуры, представленная Иоганном Г. Гердером ещё в XVIII веке, отображает культуры как обособленные, замкнутые шары. Межкультурное образование (нем. *interkulturelles Lernen*) также использует модель с шарами и описывает их столкновение. В обоих случаях речь идёт о бинарной оппозиции своё — чужое, об изменении видения себя и других, о толерантности к позиции чужих. При этом должно обостриться осознание культурных различий. Как дидактика понимания других, так и межкультурная дидактика обособляют чужое с целью понять его лучше. Таким образом, обе концепции остаются в рамках оппозиции своё — чужое.

В контексте развития культурного образования и в соответствии с требованиями современной ситуации в Европе, характеризующейся гибриднойностью общества, немецкий философ Вольфганг Вельш вводит понятие «транскультурность». В свете транскультурности культура представляется как гибридная, постоянно развивающаяся и дискурсивно изменяющаяся субстанция<sup>1</sup>. Вельш противопоставляет традиционному пониманию культуры как гомогенной инстанции новую модель, в которой разные культуры тесно переплетены друг с другом<sup>2</sup>. Гибридность культуры проявляется в освоении индивидами в процессе становления личности большого количества образцов разных культур. Современный человек всё более и более транскультурен<sup>3</sup>.

Однако полный отказ от межкультурного образования в пользу транскультурного не представляется возможным. Транскультурное образование дополняет и развивает парадигму культурного образования. Речь идёт о трансформации межкультурного образования в свете транскультурности, о расширении границ понимания других без чёткого разделения на своё и чужое.

Культурное образование выходит за рамки преподавания иностранных языков за счёт возникновения «третьей культуры»<sup>4</sup>, так называемого межпространства, в котором исходная культура учащихся и культура изучаемого языка открываются друг другу. Особенно важным аспектом этого процесса является стирание чёткой грани между своим и чужим, а также осознание обоюдного общего между культурами.

Исходя из общего определения понятия «компетенция», куда входят знания, умения и навыки, опыт их применения и личностные качества индивида<sup>5</sup>, можно обозначить основные направления культурного образования студентов-филологов. В широком спектре культурных компетенций следует выделить межкультурную, межкультурную коммуникативную и транскультурную компетенции, так как они играют особую важную роль в образовании будущих преподавателей РКИ.

В ходе ориентации преподавания иностранных языков на развитие языковых и культурных компетенций активно используется модель Майкла Байрама<sup>6</sup>, разграничивающая понятия «межкультурная компетенция» и «межкультурная коммуникативная компетенция». Обе компетенции включают в себя когнитивные, аффективные и валлюативные аспекты, но отличаются друг от друга использованием языка. Межкультурная компетенция выражается в способности успешного взаимодействия с представителями иных культур без задействования иностранного языка и относится русскоязычными исследователями к коммуникативной компетенции языковой личности<sup>7</sup>, а немецкоязычными учёными — к социальной компетенции<sup>8</sup>. При развитии межкультурной компетенции у будущих преподавателей РКИ важно показать, насколько проблематичен ригидный перенос образцов куль-

турного толкования (нем. *kulturelle Deutungsmuster*) из одной культуры в другую.

Межкультурная коммуникативная компетенция также представлена Байрамом как совокупность когнитивных (знание языка, культуры и страны изучаемого языка), аффективных (готовность к смене перспективы) и операционно-технологических (способность воспринимать, использовать и интерпретировать новые знания) составляющих<sup>9</sup>. В сравнении с межкультурной компетенцией она признаётся более комплексной<sup>10</sup>, так как требует изучения иностранного языка. Для студентов-филологов эта компетенция особо важна для будущей педагогической практики в школе.

Относительно личностного развития преподавателей РКИ можно дополнить вышеназванные компетенции за счёт транскультурных. Главным образом личностная компетенция (нем. *Identitätskompetenz*) и осознание несхожести (нем. *Bewusstsein für Alterität*), касающиеся самоопределения индивида и разных проявлений «другого»<sup>11</sup>, соответствуют актуальной концепции преподавания иностранных языков в Европе. Личностная компетенция подразумевает открытость и уважительное отношение к различиям в культурных репрезентациях, критическую рефлексию собственной личности. Осознание несхожести должно предотвращать поверхностное и упрощённое восприятие людей и культур, способствовать толерантности к другим. Школа отражает современные тенденции в обществе и требует соответственно подготовленных преподавателей, готовых к активным действиям в условиях всё возрастающей транскультурности.

Таким образом, можно подытожить, что будущие учителя РКИ помимо знания русского языка должны уметь общаться на нём с учётом особенностей культуры и истории России, осознавая тесную связь языка и культуры. В контексте формирования культурных компетенций важно подчеркнуть роль литературных текстов в образовании будущих преподавателей РКИ.

Транскультурность общества обуславливает определённый подход к выбору текстов для культурного обучения будущих преподавателей РКИ. Смена парадигмы в культурном образовании влечёт за собой переход от межкультурной к транскультурной литературе. Основное различие между ними заключается в том, как представлены главные герои произведения. Грит Альтер объясняет это тем, что в транскультурной литературе этническая идентичность главного героя не является его основной проблемой, несмотря на то что она помогает понять его мысли и действия и играет определённую роль в развитии сюжета. Главные герои транскультурной литературы — это думающие, развивающиеся и активно действующие личности; они не представлены однозначно позитивно и в роли жертв, их культурная идентичность не определяется

их этническим происхождением<sup>12</sup>. Точно так же, как межкультурное образование не может быть полностью вытеснено транскультурным, невозможно провести чёткую границу между меж- и транскультурной литературой, так как они дополняют друг друга.

В связи с этим становится очевидным, что миграционная литература имеет как меж- так и транскультурные свойства и идеально подходит для культурного образования. Понятие «миграционная литература» в современном немецкоязычном пространстве включает в себя творчество, непосредственно связанное с переселением в другую страну. При этом могут учитываться разные аспекты, такие, например, как происхождение автора или целевой читательской группы, этнические истоки главных героев и т. п.<sup>13</sup> Миграционная литература поднимает вопросы культурной несхожести, межкультурных контактов, помогает лучше понять себя, подталкивает к самоопределению. Помимо этого, в фокусе миграционной литературы находятся такие темы, как общественные нормы и моральные ценности, любовь, семья, становление личности и гендерная детерминация. Бритта Фрайтаг-Хильд исследовала использование миграционной литературы в практике преподавания английского языка и подтвердила следующие тезисы. Миграционная литература имеет большой потенциал для личностного самоопределения учащихся, способствует эмпатии и смене видения мира, побуждает учащихся лучше узнавать иноязычные дискурсы, а также ломает устоявшиеся стереотипы и клише в восприятии других культур<sup>14</sup>.

За использование миграционной литературы в культурном образовании студентов выступают следующие аргументы. Эти тексты отражают субъективное видение мира и предполагают прочтение истории из метаперспективы. Не только события и чувства, но прежде всего язык миграционной литературы представляет собой особый предмет исследования. Именно язык передаёт специфические для авторов дискурсы, помогает сравнить такие категории, как «тогда» и «сегодня», «там» и «здесь», тем самым демонстрируя гибкость и гибридность человеческого мышления и культуры. Кроме того, литературоведческий анализ таких текстов позволяет выявить приёмы, используемые для передачи оппозиции своё — чужое.

Миграционная литература представляет собой творческую, эмоционально окрашенную переработку исторических событий. Хотя литература и не отражает реальность один в один, возможно прочтение литературных текстов в свете теории нового историзма, а именно с учётом общественно-политического контекста<sup>15</sup>. Используя терминологию Джерома Брунера, при работе с миграционной литературой возможно соединение двух видов мышления, парадигматического и нарративного<sup>16</sup>, когда знание фактов подкрепляется эмоциональной составляющей. Таким образом, тексты русскоязычной миграционной литературы отлично

подходят для культурного обучения будущих преподавателей РКИ. С помощью этих текстов удаётся соединить когнитивные и аффективные составляющие культурных компетенций, а также стимулировать развитие личностных качеств студентов.

На курсе «Пересечение границ: миграционная литература и её использование на уроках РКИ», прошедшем в зимнем семестре 2017/2018 на отделении славистики университета Зальцбурга, были использованы следующие произведения: рассказы И. Бунина «В Париже» и Д. Рубиной «Вывеска», повесть В. Токаревой «Своя правда», отрывки из романов «Пнин» В. Набокова, «Весна на луне» Ю. Кисиной, отрывок из сборника «Russendisko» В. Каминера. Эти произведения отражают все волны российской эмиграции и позволяют вплести их в мировую историю через судьбы отдельных персонажей. Многоплановость персонажей в сочетании с комплексностью концептуального уровня текстов создают отличную базу для культурного образования студентов.

В рамках этого курса студенты должны были изучить и проанализировать вышеназванные тексты русскоязычной литературы, на их примере проследить исторический ход русской эмиграции, ознакомиться с теоретическими текстами культурного образования. В заключение они должны были спланировать и провести открытые уроки по одному из текстов, с последующей рефлексией в учебной группе. Обязательным условием для всех открытых уроков были следующие задания: интересное вступление в тему, задания для работы с текстом (пред-, при- и послетекстовые задания), историческая контекстуализация прочитанного, задания на изучение лексики, а также работа с текстом из перспективы культурного обучения. Преподаватели курса преследовали следующую цель: показать на примере значение связи между литературой и методикой преподавания РКИ.

Параллельно курсу были проведены интервью со студентами с целью выявить субъективно воспринимаемые ресурсы и трудности работы с текстами миграционной литературы в контексте культурного образования<sup>17</sup>. Результаты исследования могут быть использованы для коррекции последующей работы над темой.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Welsch W.* Transkulturalität // M. Kirloskar-Steinbach Die Interkulturalitätsdebatte – Leit- und Streitbegriffe. München: Karl Aber, 2012. P. 146–156.

<sup>2</sup> *Ibid.* P. 146.

<sup>3</sup> *Ibid.* P. 149.

<sup>4</sup> *Kramsch C.* Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993. 295 p.

<sup>5</sup> *Утехина А. Н.* Межкультурная дидактика. 2-е изд. М.: Флинта, 2017. С. 29.

<sup>6</sup> *Byram M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multicultural Matters, 1997. 124 p.

<sup>7</sup> Черняк Н. В. «Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Новосибирск, 2015. Т. 13. Вып. 2. С. 69.

<sup>8</sup> Bredella L. Literaturdidaktik // ed. by C. Surkamp, Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Metzler Verlag, 2017. P. 150.

<sup>9</sup> Ibid. P. 34.

<sup>10</sup> Черняк Н. В. Указ. соч. С. 69.

<sup>11</sup> Alter G. Transkulturelle Kompetenzen durch transkulturelle Literatur — Implikationen für den Englischunterricht // ed. by M. Rückl, Sprachen & Kulturen. Vermitteln und Vernetzen. Münster: Waxmann, 2016. P. 57.

<sup>12</sup> Ibid. P. 54.

<sup>13</sup> Ваулина Л. Н., Баркова К. В. Тематические особенности миграционной литературы Западной Германии // Вестник КГУ им. Некрасова. Кострома: Изд-во КГУ, 2008. С. 229.

<sup>14</sup> Freitag-Hild, B. Theorie, Aufgabenbeispiele und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT, 2010. 412 p.

<sup>15</sup> Kaes A. New Historicism: Literaturgeschichte im Zeichen der Postmoderne? // ed. by H. Eggert, Geschichte als Literatur. Formen, Grenzen der Repräsentation von Vergangenheit. Stuttgart: Metzler, 1990. P. 64.

<sup>16</sup> Bruner J. Actual Minds, Possible Worlds. Harvard: Harvard UP, 1986. P. 11.

<sup>17</sup> Hargassner J. Kulturelles Lernen an Texten russischer Migrationsliteratur im Lehramtsstudium // ed. by A. Drackert, Didaktik der slawischen Sprachen. Beiträge zum 2. Arbeitskreis in Innsbruck. Innsbruck: University Press (in process).

**Hargassner J.**

*University of Salzburg, Austria*

## **THE DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCES OF FUTURE TEACHERS OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE ON THE TEXTS OF MIGRATION LITERATURE**

The article considers the use of texts of Russian-speaking migration literature in the training of future teachers of RFL concerning their cultural competences. First, the article introduces the up-to-date European concepts of cultural education (inter- and transcultural education, didactics of understanding of others). Second, the article suggests specific texts of migration literature for teaching of RFL in higher education and bases this choice. Third, the article briefly introduces an academic course, where the texts were treated methodically. In so doing the article reveals the potential of migration literature for the cultural education of future teachers.

*Keywords:* cultural education; intercultural competence; intercultural didactics.

## ТЕХНИКИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются техники обучения говорению на уроках русского языка в классах с казахским языком обучения.

*Ключевые слова:* говорение; казахский язык обучения; обучение русскому языку.

Каждый учитель является рефлексивным практиком, оценивающим и анализирующим свою деятельность с учетом ожидаемых результатов обучения. Опираясь на опыт преподавания русского языка и литературы в казахских 7–8-х классах, мы отметили определенные трудности учащихся при становлении навыка говорения. Они заключаются в следующем. Во-первых, в группе всегда присутствуют учащиеся, которые стесняются говорить не на родном языке и боятся совершить ошибки, что вызывает волнение, сбивчивость в речи и т. д. Во-вторых, учащиеся не всегда правильно понимают речевую ситуацию, задание и, соответственно, не учитывают в полном объеме критерии оценивания говорения. В-третьих, как известно, современные учащиеся стали меньше читать, и недостаточный словарный запас языка не позволяет достичь цели обучения говорения. Преодолению выявленных трудностей и достижению ожидаемых результатов учащихся способствует грамотное комбинирование различных техник и стратегий обучения. Прежде всего при обучении говорению мы учитываем уровень подготовленности группы, возрастные, индивидуальные и психологические особенности, а также в целом интересы учащихся. Вместе с тем помним, что правильное говорение развивает у учащихся навык грамотного аргументированного письма, необходимого и важного для успешного прохождения итоговой аттестации.

Как известно, говорение — продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (наряду с аудированием) осуществляется устно-речевое общение. В работе над говорением важно придерживаться принципа «от меньшего объема слов — к большему», т. е. постепенно усложнять задания. На начальном этапе работы по развитию данного навыка необходимо предоставлять учащимся достаточно времени для подготовки к говорению, давать опорные слова по теме, чтобы они имели возможность продумать свою речь, тщательно подобрать слова<sup>1</sup>. Так, например, при изучении раздела «Путешествия и достопримечательности» в 7-м классе для создания монологического высказывания по теме «Достопримечательно-



сти Казахстана» учащимся предлагались ключевые слова и выражения, отзывы туристов, информация о знаковых местах. Это значительно облегчило задачу при подготовке высказывания. С более уверенными учащимся осуществлялась работа по стратегии «Близнецы». Все они получили карточку с картинкой или фотографией какой-либо достопримечательности. Одному ученику нужно было выйти к доске и, не показывая свою картинку одноклассникам, начинать описывать её. Задача остальных учащихся внимательно слушать монологическое высказывание, так как у одного из них в руках точно такая же картинка. Если слушающий понимает, что картинка-близнец принадлежит ему, то он должен подойти к говорящему, чтобы сравнить картинки и убедиться в том, что задание выполнено верно. Интересно отметить, что говорящие, увлекаясь, не боялись допустить речевые ошибки, что значительно повышало мотивацию к обучению говорению. Затем учащимся предлагалось ответить на вопрос по их иллюстрациям: «В чем уникальность данной достопримечательности?» Более сильным ученикам предлагались вопросы типа «Чем отличаются путешественники от туристов?». Это способствовало активизации мыслительной деятельности и расширению тематического словаря. Мы всегда напоминаем, что учащиеся должны строить монологическую речь четко по структуре: вступление, основная часть, заключение с соблюдением строгой логики и последовательности изложения. Что касается критериев оценивания, то для каждой цели обучения говорению составляются определенные алгоритмы, нередко учащимся предлагаем самостоятельно составить алгоритм — дескрипторы для достижения ожидаемого результата.

При изучении раздела «Характер и внешность человека» для достижения цели Г1 «Разнообразие словарного запаса» учащимся после анализа стихотворения Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка», было предложено задание по стратегии «Пойми меня»<sup>2</sup>. На экране выведена фраза из стихотворения «Младенческая грация души» / «Что есть красота?», спиной к экрану стоят 2 ученика, остальные же высказывают определения (внутренняя красота, душевный мир девочки, детская непосредственность, наивность, радость и свет детской души, открытость и др.). Задача учеников у доски — отгадать фразу из стихотворения, кто быстрее поймет? Здесь будет важно даже не сколько, кто самый догадливый в классе, а кто назовет больше ярких и красочных определений, эпитетов, так как мы заранее предупреждаем, что ответы сразу фиксируются в оценочном листе. Особенно эффективны оценочные листы и листы наблюдений с замечаниями: оговорки, паузы, повторы, неточности, отход от темы, идеи, рекомендации соблюдать позицию «говорящий»/«слушающий», уметь поддержать собеседника в обучении диалогу. Более эффективным приемом анализа диалогов являются их аудиозаписи, когда учащиеся сами имеют возможность оценить свое умение участвовать в диалогах. Однако многие даже уверенные учащиеся 7-х, 8-х классов предпочитают участие в диалоге без запи-

сывания, обосновывая это тем, что речь становится сбивчивой, что они теряются, волнуются, не раскрывают тему диалога и др. Поэтому мы ведем в основном письменные наблюдения за диалогами, что значительно облегчает процесс оценивания и помогает правильно определить дальнейшую траекторию работы по улучшению речи в диалогах. Известно, что для диалога необходимо составлять конкретные четкие вопросы проблемного характера. Например, по разделу «Хобби и свободное время»: «Согласны ли вы с утверждением, что увлечения делают человека счастливее, успешнее и свободнее»? Напоминаем, что если собеседники будут задавать «толстые» и интересные вопросы, то и ответы будут содержательными, а сам диалог будет более интересен одноклассникам: «Когда выступала такая-то пара, то в классе была идеальная тишина». Или: «В таком-то диалоге затронута интересная проблема и предложено ее необычное решение» и др. Обязательно предварительно учащимся предлагается набор фраз для диалога: «Как появилось ваше хобби?»/ «Если я правильно понял, то ...?»/ «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о ...?»/ «Что изменилось бы...»/ «Как можно применить...?»/ «Что можно сделать из...?»/ «Благодаря правильному выбору...»/ «Я выбрал(а) это хобби, потому что...»

В методических рекомендациях учебной программы по разделу «Музыка в нашей жизни» предлагается вместе с созданием монологического высказывания осуществить его оценивание (собственное, одноклассника и др.) с точки зрения полноты раскрытия темы, логичности содержания. Учащиеся выполняли творческое задание: «Представьте, что вы — кинорежиссёр, который снимает фрагмент фильма по повести В. Г. Короленко «Слепой музыкант». Расскажите, каким вы представляете главного героя, опишите его внешность, черты характера, манеру поведения». Учащиеся выбирали любой отрывок из повести и после подготовки объединялись в пары, слушая друг друга и оценивая по заранее составленным критериям. Подобные задания вызывают интерес у учащихся, позволяют критически осмысливать героев, их поступки, делать аргументированные выводы. Постановка проблемного вопроса в диалоге («Почему мы должны помнить о войне?») развивает критическое мышление учащихся в том случае, если проводилась большая подготовительная работа, начиная с простых высказываний. Например, задание «Незаконченное предложение», когда учащиеся, используя ключевые слова, будут строить высказывание — рассуждение по предложенному началу «Я считаю День Победы важным праздником ...» / «Для меня важно в День Победы ...» и т. д.

При изучении раздела «Молодёжная культура: интернет и социальные сети» для создания высказываний с соблюдением лексических норм, связанных с выбором соответствующих слов, мы предлагали работу по стратегии «Плюсы и минусы». Учащимся 7-го класса нужно было разделиться на 2 группы: 1-я группа — оптимисты, отмечающие положительные моменты появления интернета в нашей жизни. Вторая —

пессимисты, которые высказывали свои мнения о минусах всемирной сети. Для нас важно, что в подобных игровых формах менее уверенные учащиеся, соревнуясь с соперниками, раскрепощаются в большей степени, так как им это интересно. Они стараются приводить как можно больше аргументов в пользу своей точки зрения. Как видно, когда поставлена ясная задача, даны точные пояснения к ней, предоставлены речевые клише к актуальной и интересной теме, то легче достичь ожидаемого результата и оценить деятельность учащихся.

Что касается создания более продолжительных высказываний в 8-х классах, то для этой цели на уроках мы предлагаем различные информативные тексты проблемного характера<sup>3</sup>. При работе с текстом эффективно использовать задания типа «Выберите глаголы, прилагательные, фразеологизмы, тропы, с помощью которых автор выражает свое отношение к людям, событиям, природе»; «Докажите, что...»; «Определите основную идею текста»; «Кратко изложите содержание текста»: «Составьте аннотацию к тексту»; «Дайте рецензию на текст»; «Расскажите текст от лица главного героя»; «Придумайте другой конец для рассказа» и др.

Безусловно, задания по обучению говорению требуют определенной системности и продуманности с учетом способностей учащихся, но желание пересказывать текст и особенно прогнозировать его начало и конец, присутствует всегда и у всех учащихся. Так, по разделу «Семья» после прочтения «Притчи о 3-х старцах» учащимся, работая в парах и в группах, было предложено в 3–4 предложениях прогнозировать ее завершение и аргументировать свой ответ.

#### **Притча о трех старцах**

Одна женщина, выходя из своего дома, увидела трех старцев с белыми бородами, которые стояли около дома ее семьи. Уважая возраст и соблюдая приличия, женщина пригласила мужчин войти и отдохнуть от зноя. На что те спросили ее: «А дома ли твой муж, уважаемая»? «Нет, его нет дома», — ответила женщина. «Тогда мы не можем войти к тебе в дом».

Вечером, когда ее муж вернулся домой, женщина подошла к нему и рассказала о стариках. На что мужчина велел ей пойти на улицу и позвать их в дом. Жена вышла на улицу и пригласила старцев войти, на что они ей сказали: «Один из нас — Богатство, второй — Удача, а третий — Любовь. И пригласить ты можешь только одного из нас. Иди и посоветуйся со своей семьей, кого из нас вы хотите видеть в своем доме».

Услышав то, что передала ему жена, мужчина обрадовался и сказал: «Какое счастье! Давай же поскорее позовем к нам Богатство, и будет наш дом всегда в достатке». «А может, лучше пригласить Удачу, ведь порой она так нужна», — возразила ему жена. Тут к ним подошла их маленькая дочь и сказала: «Давайте позовем к себе Любовь, и пусть она всегда освещает наш дом». Родители послушали свою малышку и так и сделали. Женщина вышла и позвала того старца, который был Любовью. Но вслед за ним пошли и оба других старика...

В соответствии с целью обучения Г2 пересказывать содержание текста с творческим дополнением ученикам было предложено чтение фрагментов повести М. Паньола «Детство Марселя». Предварительно с учащимся пояснили, что значит пересказ художественного текста

с творческим дополнением. Так как творческий пересказ предполагает передачу содержания с какими-либо изменениями, то сначала была проведена предтекстовая и послетекстовая беседа по вопросам:

*Всегда ли вы прислушиваетесь к советам родителей?  
Как вы относитесь к увлечениям родителей?  
Почему Марсель так глубоко анализирует поведение своих родителей?  
Знакомы ли вам чувства и переживания подростка?  
Как бы вы поступили на месте Марселя?  
Прав ли был Марсель, когда стеснялся своего отца?  
Как бы вы оценили поведение подростка в семье?  
Что для вас значит семья?  
Какие ценности семьи для вас самые главные и почему?  
Аргументируйте свой ответ.*

Данная подготовительная работа подводит учащихся к пониманию задачи. Пересказ художественного текста с творческим дополнением способствует выражению отношения к прочитанному, возрастанию уровня усвоения лексического, синтаксического материала текста, развитию речи учащихся<sup>4</sup>. Вместе с тем, даже если судить по рефлексии более уверенных учащихся, творческий пересказ фрагмента художественного произведения вызывает определенные трудности: не хватает воображения, образного мышления, средств выразительности языка, что еще раз подтверждает мысль о том, что современные дети стали меньше читать. Поэтому успешное обучение говорению на русском языке в казахских классах в равной степени зависит как от умелого сочетания техник и стратегий учителя, его гибкости и мастерства, так и от усилий ученика научиться верно понимать коммуникативную задачу, стараться читать больше художественной литературы, что позволит не просто говорить красиво и правильно, но и уметь выступать перед публикой.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кожамкулова Г., Шомина К. Методическое пособие: Развитие навыков слушания и говорения на уроках русского языка. Астана, 2015. 44 с.

<sup>2</sup> Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2009. С. 239.

<sup>3</sup> Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. С. 5–6.

<sup>4</sup> Штерн А. С. Перцептивный аспект речевой деятельности. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992. 236 с.

**Khasanova I. O.**

*Nazarbaev Intellectual Physics and Mathematics School, Kazakhstan*

#### **TECHNICS OF TEACHING SPEAKING AT THE CLASSES OF RUSSIAN WITH KAZAKH INSTRUCTION LANGUAGE**

The article deals with the technics of teaching speaking at the classes of Russian with Kazakh instruction language.

*Keywords:* speaking; Kazakh instruction language; teaching Russian.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ СИТУАЦИИ В ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения требует осмысления их роли в этом процессе и освоения способов их применения в образовании. В статье рассматриваются теоретические и прагматические основания для использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе обучения иностранному языку, а также приводятся примеры ресурсов, которые могут использоваться для решения конкретных педагогических задач.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии; коммуникативная ситуация; значимая коммуникация.

Современные подходы в лингводидактике предполагают, что их использование позволит решать основные задачи современного общества. К этим задачам относятся формирование следующих способностей<sup>1</sup>:

- научиться приобретать знания. Здесь очень важно, чтобы педагог мог донести до учеников, что информация — это еще не знания, для приобретения которых необходимо приложить интеллектуальные усилия, проявить внимание и волю. Часто мы, увлекаясь технологическими возможностями и желая лучше подготовить учеников к экзаменам, контрольным и прочим проверкам, забываем о том, что структурированное знание гораздо важнее, чем разрозненный набор сведений. В принципе, так задача образования ставилась всегда, мы постоянно говорим о том, что задача педагога — научить детей учиться. Современный образованный человек может создавать новое знание, которое невозможно найти в существующих источниках информации, что требует, в свою очередь, развития таких способностей, как критическое мышление и креативность;
- научиться работать. Здесь речь идет о приобретении компетентности, которая позволяет справляться со сложными практическими ситуациями, а также умения работать в группе. Сейчас групповые формы работы достаточно широко распространены в образовании как традиционным, так и дистанционным. Но опыт общения посредством информационных технологий накладывает отпечаток на взаимодействие обучающихся в реальном общении. Существует много примеров, когда они предпочитают виртуальное, а не реальное общение;
- научиться развиваться (наличие потребности самопознания, личностного роста). Образование становится основой развития общества, культуры, поскольку посредством системы образования формируются ценности, идеалы, мировоззрение;
- научиться жить вместе, понимать и принимать другие культуры. Если речь идет о личностном уровне, то сейчас мы с этим сталкиваемся и в образовании, и в обычной жизни, и вынуждены искать оптимальные для всех решения. Названная способность имеет особую важность.

Эти задачи позволяет решать, в частности, социальный конструктивизм, базирующийся на идеях Л. С. Выготского и теории деятельности,

обоснованной в работах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, П. Я. Гальперина и др. Среди основных положений педагогического конструктивизма важное место занимают представления о том, что получаемое знание ситуативно и/или культурно обусловлено, следовательно, нельзя научить абстрактно, а необходимо проводить обучение только в определенном контексте. Создание этого контекста предполагает реализацию основного дидактического принципа — сотрудничество и взаимопомощь педагога и учащихся, их самостоятельность и самодеятельность.

Таким образом, формирование коммуникативной компетенции продолжает оставаться наиважнейшей задачей лингводидактики. С точки зрения собственно предмета изучения, взгляд на освоение аспектов языка также приобретает коммуникативную интерпретацию<sup>2</sup>. Педагог исходит из предположения, что структура языка отражает его функциональное и коммуникативное назначение. Первичными единицами языка являются не только его грамматические или структурные характеристики, а категории, отражающие функциональное и коммуникативное значение<sup>3</sup>.

Такой подход достаточно подробно исследован в работе О. Есперсена<sup>4</sup>. Он рассматривает логику любой коммуникации как переходы от грамматической формы к грамматической категории и далее — к понятию в случае реципиента и в обратном порядке в случае автора, порождающего речь. Так, различные формы претерита, который в английском языке имеет значения прошедшего времени, нереальности в настоящем времени, будущего времени, сдвинутого настоящего времени и вневременное значение, могут иметь правильные и неправильные способы образования<sup>5</sup>.

Таким образом, сложные отношения между внешней стороной речи и категориями, которые относятся к коммуникации и передаваемым в ее контексте значениям, представляют собой особую сложность в их освоении обучающимися. Педагогические технологии предоставляют достаточно обширный арсенал методик, для создания контекста в учебных ситуациях: это разыгрывание диалогов и сценок, чтение текстов и просмотр фильмов, и многие другие.

В то же время использование информационно-коммуникационных технологий позволяет значительно расширить этот репертуар, но не только с целью сделать его более ориентированным на новое поколение обучающихся, но и для того, чтобы сделать учащихся более вовлеченными в эту ситуацию. Это означает, что педагог может дать им возможность не только понимать, но и применять знания, анализировать, а также создавать новое знание и новые коммуникативные ситуации. Варианты включения ИКТ в процесс обучения описываются в различных моделях смешанного обучения<sup>6</sup>. Сделать это систематически организовано, дидактически и методически осмысленным, и целесообразным возможно, в частности, с помощью ПАДагогического колеса<sup>7</sup>, в котором устанавливаются связи между педагогическими задачами, видами учебных действий и мобиль-

ными приложениями, в частности для iPad, которые могут использоваться для решения этих задач.

Согласно этой концепции, решать задачу освоения знаний, понимания и осмысления позволяют сервисы, предназначенные для презентации материала (например, Prezi, PowerPoint), для создания документов и дневников/блогов (Wordpress, Blogpress, GoogleDocs), для создания аудио- и видеоконтента (VoiceThread), а также для создания социальных закладок (Delicious, Diigo, Memori) и коммуникации в социальных сетях.

Особенностью всех этих сервисов является то, что они предполагают совместное использование, совместное творчество и сотрудничество учащихся и педагога для решения одной понятной всем и принятой ими задачи. Они позволяют выделять главное, комментировать, делать закладки, давать названия, воспроизводить по памяти, искать необходимую информацию и т. д.

Задачу применения знаний решают ресурсы, ориентированные на создание карточек, ментальных карт, интерактивных плакатов, викторин, ролевых игр, интервью, а также редактирование, построение диаграмм, придумывание задач и головоломок, составление интерактивных плакатов. Примерами таких сервисов являются Quizlet, Maptini, Inspiration Maps, Flashcard Machine, Multi Quiz, Kahoot и др.

Особое место среди этих ресурсов занимают ресурсы, позволяющие создавать текстовые и рисованные истории, мультфильмы, слайд-шоу. Примерами могут служить PowToon, StoryCreator, PicBook и др. Самостоятельно создавая историю, обучающиеся могут придумывать героев, их характеристики, помещать их в разные пространственные и временные обстоятельства, что ведет к выбору и адекватному использованию изучаемого языка.

Таким образом, при обучении разговорной речи педагог может предложить учащимся созданную с помощью сервиса для создания рисунков ситуацию, которую они должны разыграть. Затем они могут ее продолжить самостоятельно, сделать тематический словарь, карточки для запоминания и тренировки словаря, викторину или ментальную карту, систематизирующую лексику по определенной теме. Использование ресурсов вовлекает все виды речевой деятельности, а также делает работу осмысленной и увлекательной.

При обучении письменной речи учащиеся могут писать отдельные части единой истории, комментировать и редактировать работу друг друга как самостоятельно, так и по заданию преподавателя, вести дневник/блог по заданной теме, включать в него элементы мультимедиа (собственные видео и аудио материалы).

К ограничениям использования информационно-коммуникационных технологий в педагогической практике можно отнести аспекты, связанные с технологической стороной: бесперебойный и быстрый интернет в школе



и дома у обучающихся, наличие достаточного количества стационарных компьютеров или мобильных устройств с подключенным интернетом, умение педагогов и учащихся пользоваться необходимыми ресурсами достаточно быстро, чтобы это позволяло изучать язык, а не технологии.

В заключение хотелось бы отметить, что такой подход в изучении иностранного языка основывается на принципах, которые предполагают, что учащиеся включены во взаимодействие и значимую коммуникацию. Значимой является коммуникация по поводу содержания релевантного целям, интересам участников, предполагающая их полную вовлеченность. Коммуникация является холистическим процессом, который требует одновременного использования нескольких языковых навыков и модальностей. С другой стороны, изучение языка — это постепенный процесс, включающий пробы и ошибки, а также творческое использование языка. Несмотря на то, что ошибки — неизбежный и нормальный результат учения, конечной целью является способность использовать язык в равной степени правильно и свободно.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Делор Ж. Образование — сокрытое сокровище // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. Издательство ЮНЕСКО 1996. URL <https://www.ifar.ru/library/book201.pdf/> (дата обращения: 27.11.2018).

<sup>2</sup> Ansarey D. Communicative Language Teaching in EFL Contexts: Teachers Attitude and Perception in Bangladesh // ASA University Review, Vol. 6 No. 1, January–June, 2012. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/ee95/2ff2f3b87d8782f7ee20242a3998f0127943.pdf> (дата обращения: 27.11.2018).

<sup>3</sup> Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press 2006. URL <https://www.professorjackrichards.com/> (дата обращения: 27.11.2018).

<sup>4</sup> Есперсен О. Философия грамматики. М.: 1958. URL <http://www.helpforlinguist.narod.ru/JespersenO/JespersenO.pdf> (дата обращения: 27.11.2018).

<sup>5</sup> Там же. С. 57.

<sup>6</sup> Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 809–811. URL <https://moluch.ru/archive/87/16877/> (дата обращения: 29.11.2018).

<sup>7</sup> ПАДагогическое колесо Аллана Каррингтона. URL: [https://designingoutcomes.com/assets/Padagogy\\_Wheel\\_Translations/Padagogy\\_Whl\\_V4\\_RUS.pdf](https://designingoutcomes.com/assets/Padagogy_Wheel_Translations/Padagogy_Whl_V4_RUS.pdf) (дата обращения: 27.11.2018).

Cherepova N. Yu.

*Petersburg State Transport University, Russia*

#### THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING UNDERSTANDING OF THE COMMUNICATIVE SITUATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The author argues that the introduction of information and communication technologies in the learning process requires awareness of their role in this process and mastering the methods of their use in education. The article discusses the theoretical and pragmatic foundations for the use of information and communication technologies in the process of teaching a foreign language, and also provides examples of resources that can be used for solving specific educational problems.

*Keywords:* information and communication technologies; communicative situation; meaningful communication.

## К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НГУ (ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ)

В статье анализируются способы оптимизации обучения иностранных студентов НГУ русскому языку: помощь в формулировке цели изучения русского языка, соединение обучения с позитивными эмоциями, отработка правильного интонирования и паузирования на материале эталонных образцов русской поэзии, выучивание наизусть через имитацию и «лицедейство», фокусировка внимания на понятном, работа с отрывками из фильмов с субтитрами, способы устранения внутреннего диалога на родном языке и нек. др.

*Ключевые слова:* эффективность; установка; эмоции; имитация; алгоритмы; сочетание.

В данной статье анализируются некоторые способы оптимизации обучения иностранных студентов НГУ русскому языку.

Усталость студентов на уроке свидетельствует об их недостаточной заинтересованности в том, что происходит на уроке, это обычно бывает, когда знания усваиваются пассивно, т. е. если студент не вовлечен в материал урока глубоко. Студенты, раскрывающие и развивающие свой потенциал, увлечённые работой с «текстами плюс» (дискурсами), показывают в обучении русскому языку прекрасные результаты. К примеру, отработка правильного интонирования и паузирования проходит на материале эталонных образцов русской поэзии, студенты с удовольствием читают стихи «вместе» с современными актёрами. Выучивание наизусть через имитацию и «лицедейство» — замечательная учебная практика. В методике преподавания РКИ и филологии накоплен большой материал по анализу художественного текста, что же касается художественного чтения, владения речевым аппаратом, то тут преподаватель постоянно учиться у специалистов в других областях, таких как актерское мастерство, оперное пение, логопедия (мастер классы, тренинги, лекции и т.д.). Преподаватель РКИ является для студентов проводником в увлекательном путешествии в русский мир: мир русского языка, русской словесности, русской культуры в целом и т. п. И студентам нравится это совместное «путешествие».

Преподаватель РКИ должен способствовать развитию у студентов позитивных установок на овладение русским языком, веры в свои способности, направлять фокус внимания учащихся на то, что получается; он должен помочь каждому студенту сформулировать цели изучения русского языка, понять, удовлетворению каких потребностей способствует освоение русского языка, помочь осознать индивидуальный тип мотивации, а также сделать процесс обучения приятным для каждого

студента. Демократичный стиль поведения преподавателя, проявляющего интерес к тому, что говорит каждый студент, — гарантия того, что студент не замолчит и не потеряет интерес к языку. Увлеченность преподавателя, позитивные эмоции по поводу того, что происходит на уроке, передаются студентам.

Развитие «чувства языка» связано с накоплением практического опыта активного использования русского языка. В связи с этим целесообразно при чтении текстов обучать студентов, прежде всего, фокусировать внимание на понятном (для более точного понимания и для интеграции ранее усвоенных знаний, умений); максимально использовать догадку и интуицию; при переводе слов обращать внимание учащихся на морфемную структуру; учить до использования двуязычного словаря анализировать слово в его контексте; выполнять со студентами задания на догадку (при овладении написанием тоже); анализировать со студентами фразеологические единицы, сравнивая с подобными в их родных языках; выполнять упражнения «конкретное — абстрактное», а также упражнения, формирующие представления о парадигматических с синтагматических связях на всех уровнях языковой системы и т. п. При этом, получая обратную связь от студентов, преподаватель постоянно варьирует набор языковых, речевых и коммуникативных заданий для каждой группы и каждого студента.

Важным вопросом является разрушение неправильных языковых привычек, создание правильных языковых навыков. Работа по созданию новой нейронной цепочки начинается со знакомства с новым алгоритмом действий, анализа возможных ошибок при использовании старого алгоритма. Успешность создания нового навыка зависит от количества повторений упражнений, значимости мотива для говорения, «простроенности» каждой конкретной цепочки «знание — умение — навык». К некоторым алгоритмам и упражнениям необходимо периодически возвращаться. Есть упражнения (например, по развитию мышц, принимающих участие в произнесении фонем русского языка), которые являются постоянным домашним заданием для некоторых студентов. Анализ ошибок даёт возможность преподавателю проанализировать проблемные для данной категории учащихся участки и создать формулы — алгоритмы последовательных действий, содержащие установки, точки опоры. Начиная работу в аудитории определенного типа (национальность, уровень обучения, уровень знания русского языка и т. д.) преподаватель планирует проработку определенных «горячих точек», предлагая отработанные алгоритмы действий, дабы предупредить ошибки.

Пропускная способность памяти увеличивается также благодаря сочетанию сознательного и бессознательного в обучении. «Разбор полетов» — обязательный элемент работы, в процессе которого ошибки

не только не остаются незамеченными, но фиксируются преподавателем, студентами, исправляются самими студентами под «присмотром» преподавателя, а также служат материалом для упражнений, которые создаются преподавателем для работы на следующем уроке. обязательного (работающего на цель данного урока) Например, при отработке дифференции произношения твёрдых — мягких губных согласных студенты рассматривают весёлую картинку «Намок под дождем» и слушают минитекст «Намёк понят?»). Причем, сознательное и бессознательное чередуются. Постоянная смена типов работ, позитивный настрой, позволяют студентам значительно меньше уставать на уроке.

Чередование разных видов учебной деятельности помогает преподавателю провести урок эффективно. Обычно преподаватель чувствует, когда пора сменить вид активности, например, ввести соревновательный компонент, предложить закрыть глаза и представить, о чём читает преподаватель, предложить этимологическую задачку и т. д. Кроме того, в «копилке» преподавателя имеется множество забавных историй, рассказывающих о студенческих ошибках на разные правила фонетики, русской грамматики, лексики и т. д. Преподаватель может «вплетать» их в «ткань» урока. Сами студенты тоже постоянно пополняют «копилку» забавных студенческих ошибок (к примеру, история с использованием слова «ребёнок» в качестве формы единственного числа к «ребята» может быть как незапланированным, так и заранее спланированным элементом урока). Об эффективности урока свидетельствуют заключительный контроль и положительные (чаще радостные) эмоции на лицах студентов и преподавателя. Положительные эмоции студентов — залог хорошей последующей работы.

Совместить отдых и обучение помогает просмотр фильмов. Для развития восприятия речи на слух необходимо давать в качестве домашнего задания отрывки из фильмов с субтитрами; мы рекомендуем смотреть каждый видеоролик не менее двух раз, при первом просмотре внимание студентов направлено на сюжет и чтение субтитров, при повторном — на русскую речь (обращаться к субтитрам можно только, когда что-то совсем непонятно). Для устранения внутреннего диалога на родном языке, ускорения спонтанной речи, расширения словарного запаса, тренировки произнесения звуков и интонационных конструкций полезно повторять реплики диалогов вслух, увеличивая каждый раз темп воспроизведения. Преподаватель может предложить студентам понаблюдать за особенностями коммуникации понравившегося героя фильма: артикуляцией, ритмом, тембром, рисунком жестов, дыханием, состоянием в целом, потренироваться имитировать замеченные особенности, «вжившись» в образ, проделать имитацию нескольких ключевых слов и фраз. Следующий шаг — сказать несколько фраз не из фильма, используя особенности произношения и коммуникации модели. Это упражнение может

быть использовано и при постановке, корректировке и автоматизации трудного звука (например, [р], дифференциации [д]-[т] и т. п.).

Помимо фильмов преподаватель использует инфографику, комиксы, различные кластеры, сравнительные диаграммы, пазлы и т. д. Для освоения написания слов и развития письменной речи в целом в начале каждого урока студенты обмениваются короткими письмами, созданными на основе изученных текстов.

В заключение следует отметить, что рост уровня владения русским языком, расширение кругозора студента и постоянное повышение профессионализма преподавателя — процессы связанные между собой, «катализирующие» (стимулирующие) друг друга.

**Chernova S. O.**

*Novosibirsk State University, Russia*

**THE EFFECTIVENESS OF TEACHING NOVOSIBIRSK STATE UNIVERSITY FOREIGN STUDENTS AT RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE: PERSONAL TEACHING EXPERIENCE**

The article is devoted to the methods of optimization of the teaching NSU foreign students at Russian as a second language: help in formulating the goal of learning Russian, combining learning with positive emotions, training on correct intonation and pausing using the material of reference samples of Russian poetry, learning by heart through imitation and “acting”, focusing on understandable material, using of excerpts from films with subtitles, etc.

*Keywords:* efficiency; installation; emotions; imitation; algorithms; combination.

## **ПИСЬМЕННЫЙ ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ПОНИМАНИЯ: ЭТАПЫ И ТЕХНИКИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье на материале фольклорного текста представлена методика углубления знаний обучаемых в области письменного русского литературного языка через систему заданий, направленных на выработку устойчивых навыков чтения и понимания русских текстов. Представленная методика основывается на исследованиях отечественных лингвистов, рассматривающих понимание как постижение смысла текста, важный фактор «вхождения» в культуру изучаемого языка, проникновения в суть событий иной жизни, иного мироощущения.

*Ключевые слова:* методика обучения пониманию; этапы и техники смыслового анализа текста.

Русский язык во многих странах Центральной Азии (Киргизии, Таджикистане, Узбекистане) является языком межнационального общения и по-прежнему самым востребованным из иностранных языков. Выпускники средних школ центральноазиатских стран ежегодно поступают на различные направления подготовки в российские вузы. Имеющийся у абитуриентов уровень знания русского языка, позволяющий сдавать вступительные экзамены, оказывается недостаточным для дальнейшего обучения избранной специальности в вузе на русском языке. Это не позволяет студентам освоить образовательную программу и часто приводит к нежелательным последствиям (отчислению, задолженностям; психологическим травмам и т. п.).

Одним из возможных вариантов решения проблем, обусловленных недостаточным уровнем обучения русскому языку в условиях иноязычной образовательной среды, является углубление знаний обучаемых в области письменного и устного русского литературного языка через систему практических заданий и тренингов, направленных на выработку устойчивых навыков чтения и понимания русских текстов различных стилей и жанров.

Целью данного исследования является описание этапов и техники работы с текстом для его глубокого понимания в процессе изучения русского языка. Данная методика успешно апробирована в работе с русскоязычными студентами<sup>1</sup>. Полагаем, что она может быть полезна для развития навыков понимания письменного текста при обучении русскому языку как неродному (иностранному). Остановимся на наиболее важных моментах, составивших теоретическое обоснование предлагаемой методики обучения пониманию текста, овладению его авторским замыслом.

Вслед за отечественными лингвистами *понимание* мы рассматриваем как «фундаментальную синтезирующую функцию ума, реальное движение в смыслах, практическое овладение этими смыслами»<sup>2</sup>. Результатом понимания является постижение *смысла текста*<sup>3</sup>, таким образом, понимание является важным фактором «вхождения» в культуру иного языка, проникновения в суть событий иной жизни, иного мироощущения. По замечанию М. П. Брандес, «понимание никогда не является конечной целью работы с тем или иным предметным воплощением смысла. Успешная расшифровка того или иного воплощения смысла — это всего лишь средство для освоения реальной действительности тем или иным способом»<sup>4</sup>. Чтение текста — это всегда коммуникация — «диалог с его автором, а в конечном итоге — с другой сферой деятельности, с другой эпохой или с другой культурой»<sup>5</sup>. Сложность понимания текста на неродном языке обусловлена еще и тем, что «это понимание всегда направляется предварительным пониманием, которое задается родным языком»<sup>6</sup>.

Предлагая один из возможных вариантов смыслового анализа текста с целью его глубокого понимания, мы опираемся на работы авторов, давно и продуктивно развивающих различные методики чтения и понимания текста как на родном, так и на неродном (иностранном) языке<sup>7</sup>.

Этапы работы над текстом:

*I. Претекстовая работа* (направлена на знакомство обучаемых с тематической, стилистической, жанровой направленностью текста).

*II. Текстовая работа* начинается с оценки заголовка, что позволяет задать вектор интерпретации текста, включить ассоциации, определяемые лексическим и грамматическим значением слов, составляющих название текста. Основная цель текстовой работы — понять текст, выявить его смысловое ядро для пересказа:

- 1) формирование смыслового ядра текста (свертывание);
- 2) формулировка главной мысли текста и осознание его авторского замысла.

*III. Послетекстовая работа* (направлена на дальнейшее осмысление текста — оценку его формы и содержания в системе стилей русского языка, в русской и родной для обучаемого культуре, своеобразии выразительных средств текста и его стилистической тональности).

*Претекстовая работа* начинается преподавателем с выбора темы для чтения, определения тематически значимых и трудных для восприятия языковых единиц. Подготовленный словник за несколько дней до планируемых практических занятий предлагается обучаемым для лексической, грамматической и стилистической работы.

Для работы выбран текст фольклорного типа, который можно использовать для обучения на раннем этапе освоения языка, поскольку, с одной стороны, являясь народно-поэтическим произведением, подобные тексты, обладая универсальными признаками на любом языке, используются с раннего возраста для обучения языку. С другой стороны, эти тексты созданы представителями иной культуры, следовательно, помогают воссоздать обычаи, нравы, традиции страны, язык которой изучается.



Для работы выбрана китайская народная сказка «Подарки для красавицы»<sup>8</sup>. Выбор обусловлен следующими причинами: сюжетная линия сказки хорошо понятна в общечеловеческом плане и отстаивает общечеловеческие ценности — искреннюю любовь, создание семьи, дружеские отношения: умную и красивую девушку Ан Ран Дю полюбили трое ее друзей. Решая, кого из них выбрать в мужа, она идет к «старому мудрецу, что жил на перевале Черного дракона». Следуя его совету, красавица дает каждому юноше по золотой монете, чтобы они купили ей подарки: «чей подарок будет лучше, тот и станет ее избранником».

За неделю до занятия обучаемым был предложен словник для предварительной грамматической, лексической и стилистической работы, составленный преподавателем на основе содержания текста. В состав словника вошли следующие лексико-фразеологические единицы текста, составляющие его смысловое ядро: *красавица, подарки, выходить замуж; старый мудрец, избранник, свадебные подарки, Великая Китайская стена, монгольские пустыни и степи, чудесное зеркало, волшебный верблюд, волшебное яблоко, очутиться в условленном месте, выздороветь, древний колокол, настоящие товарищи и верные друзья, владелец чудесного яблока, утратить* и др.

В ходе претекстовой работы обучаемым предложено составить два словника: Словник-1 — для лексической работы (подбор синонимов к предложенным словам) и Словник-2 — для стилистической работы (определение стилистической окраски слов для лучшего понимания авторского замысла на текстовом этапе работы). Образец фрагментов составленных словников представлен ниже:

#### Пример Словника-1:

Красавица — это ...	
умная и красивая девушка	Умная — разумная, понятливая, рассудительная; Красивая — (пре)красная, привлекательная, очаровательная, хорошенькая, красавица (писаная)
станет ее избранником	Избранник — жених, суженый (предназначенный для другого судьбой) <sup>9</sup> .

По завершении лексико-грамматической работы над словником обучаемым предлагается сформулировать значение ключевых для понимания текста языковых единиц: *красавица, старый мудрец, избранник* и др.

#### Пример Словника-2:

Волшебный верблюд — это	
волшебного верблюда	Волшебный: «1. Обладающий чудодейственными свойствами, действующий при помощи волшебства В. зеркало. 2. Осуществляемый с помощью волшебства. В. превращения. 3. Сказочно прекрасный, очаровательный, пленительный. В. музыка» <sup>10</sup> .

По итогам претекстовой работы с этим словником обучаемым предлагается определить тональность текста (возвышенная, патетическая и т. д.), а также дать определение «сказочным» языковым единицам текста: *чудесное яблоко, волшебный верблюд, чудесное зеркало, древний колокол* и др.

**Первый этап текстовой работы** направлен на знакомство обучаемых с тематической, стилистической, жанровой направленностью текста и включает информирование обучаемых о сфере его функционирования, его тематической отнесенности. В анализируемом тексте тематическая отнесенность текста ассоциируется со следующими языковыми единицами: *красавица, выходить замуж, старый мудрец, избранник, свадебные подарки, чудесное зеркало, волшебный верблюд, настоящие товарищи и верные друзья, древний колокол*.

Стилистическая отнесенность обусловлена принадлежностью текста к такому фольклорному жанру, как сказка. Информация, которую можно сообщить ученикам об этом жанре: 1) фольклор (устное народное творчество) — произведения народной духовной культуры. К жанру фольклора относятся исторические песни, былины, пословицы, поговорки, сказки. Сказки — это: 1) «повествовательное произведение устного народного творчества о вымышленных событиях о вымышленных событиях с участием волшебных, фантастических сил. ... || Литературное произведение такого содержания и формы. ... 2) Разг. Выдумка, небылица»<sup>11</sup>.

**Второй этап текстовой работы** направлен на понимание смыслового содержания текста), освоение которого способствует **формированию его смыслового ядра** на основе выполнения следующих аудиторных заданий: 1) Прочитайте заголовок. Сделайте предположение о содержании текста на основании заголовка. 2) Прочитайте текст. Выпишите из текста слова, словосочетания или простые предложения, при помощи которых можно кратко передать содержание текста (процедура свертывания текста — сжатия его до размеров минимального смысла на основе ключевых/тематических слов текста)<sup>12</sup>. Количество слов, вошедших в смысловое ядро текста, может варьироваться и обусловлено уровнем владения языком, навыками чтения, языковой картиной мира обучаемых.

**Третий этап текстовой работы** направлен на **формулировку главной мысли текста и осознание его авторского замысла** и предполагает выполнение следующих заданий: 1) Разделите смысловое ядро текста (свернутый текст) на смысловые части, относительно самостоятельные по содержанию (данный этап направлен на формулировку главной мысли текста и осознание его авторского замысла). 2) Подчеркните в каждой смысловой части ключевые (главные для смысла) слова (выделение ключевых слов также довольно индивидуально и зависит от тех

представлений о мире, которые присущи тому или иному обучаемому).  
3) На их основе сформулируйте главную мысль текста (то, что хотел сказать автор).

Для формулировки главной мысли текста целесообразно использовать понятие «нулевой уровень композиции», под которым понимается «обычное информационное сообщение, где последовательно дается ответ на вопросы – что? где? когда случилось?»<sup>13</sup>. Результаты деления смыслового ядра и выделения ключевых слов (смысловых рядов) в тексте могут быть оформлены в виде таблицы:

кто встречает?	что делает?	почему?
красавица	Выбирает в мужья юношу, подарившего ей чудесное яблоко.	Два жениха думали о себе, подарки остались у них. Владелец чудесного яблока думал только о невесте, он утратил яблоко, но стал мужем красавицы.

Главная мысль текста, сформулированная на основе свертывания смыслового ядра, следующая: **добиваются цели те, кто думает не о себе, а о других.**

**III. Послетекстовая работа** направлена на дальнейшее осмысление текста и оценку его формы и содержания в системе стилей русского языка, в русской и родной для обучаемого культуре; она может включать следующие задания: развертывание текста (пересказ) на основе ключевых и тематических слов смыслового ядра, самостоятельно извлеченных из текста обучаемым; лексическую или грамматическую работу с единицами текста (в соответствии с задачами обучения); работу со стилистическими средствами текста; составление предложений со словами, содержащимися в смысловом ядре текста; мини-сочинение по мотивам прочитанного текста и т. д. Данный этап проводится в соответствии с задачами преподавателя, решаемыми на уроке.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Стилистика русского языка: учебно-методическое пособие / сост. Т. В. Чернышова. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2009. 40 с.

<sup>2</sup> *Брандес М. П.* Стиль и перевод (на материале немецкого языка). 2-е изд. М.: URSS, 2009. С. 21.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Там же, С. 23.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Там же. С. 28.

<sup>7</sup> См., например: *Андреев О. А., Хромов Л. Н.* Учитесь быстро читать. М.: Просвещение, 1991. 160 с.; *Кулибина Н. В.* Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб.: Златоуст, 2001. 264 с. и др.

<sup>8</sup> Подарки для красавицы. Название сайта: Планета сказок: Сказки, рассказы, стихи с иллюстрациями для детей, читать онлайн. Сказки на ночь [www.planetaskazok.ru]. URL: <http://www.planetaskazok.ru/kitajskieskz/podarkidljakrasavicychinskz> (дата обращения: 29.12.2018).

<sup>9</sup> *Евгеньева А. З.* Словарь синонимов русского языка / под ред. Л. А. Чешко. 4-е изд. М.: Русский язык, 1975. 600 с.

<sup>10</sup> Современный толковый словарь русского языка. СПб.: НОРИНТ, 2001. С. 90.

<sup>11</sup> Там же. С. 744.

<sup>12</sup> Процедуру свертывания исследователи называют переводом текста на свой язык, на язык собственных мыслей. Свертывание текста до размеров минимального смысла — индивидуальная процедура, опирающаяся на уже имеющиеся навыки обучаемого к чтению, знания языка, ментальные особенности. Степень свертывания может быть различной. См. об этом: *Андреев О. А., Хромов Л. Н.* Учитесь быстро читать. М.: Просвещение, 1991. С. 49–51.

<sup>13</sup> *Одинцов В. В.* Стилистика текста. М., 1980. С. 52–59.

**Chernyshova T. V.**

*Altai State University, Russia*

**THE WRITTEN TEXT IN THE ASPECT OF UNDERSTANDING:  
STAGES AND TECHNIQUES OF WORKING WITH TEXT WHILE LEARNING  
THE RUSSIAN LANGUAGE**

The article is based on the material of folklore text, and presents a technique of deepening students' knowledge in the field of the written Russian literary language through a system of tasks, aimed at developing sustainable reading and understanding skills of Russian texts. The presented methodic is based on the researches of domestic linguists, who consider understanding as comprehension of the meaning of the text, an important factor of “entering” into the culture of the language being studied, insight into the essence of the events of another life, and other attitude.

*Keywords:* methods of teaching understanding; stages and techniques of semantic text analysis.

## ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена проблеме обучения иностранных студентов лексике русского языка. В работе рассматриваются нормативные документы, отражающие лексический аспект языковой компетенции иностранных учащихся, владеющих русским языком на продвинутом уровне. Анализируется степень представленности лексического материала в учебных пособиях, предназначенных для обучения иностранных студентов на продвинутом этапе на примере мотивированных глаголов русского языка.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; лексический аспект; продвинутый этап обучения; ТРКИ-2; ТРКИ-3; мотивированные глаголы.

Овладение определенным объемом лексики при изучении иностранного языка является необходимой базой для осуществления вербальной коммуникации в ее различных проявлениях. В связи с этим одним из важнейших аспектов в преподавании русского языка как иностранного на всех этапах обучения является формирование лексических навыков, определяющих речевые умения в области чтения, письма, аудирования и говорения.

Процесс формирования лексических навыков характеризуется определенными особенностями на начальном, среднем и продвинутом этапах обучения. На каждом из этапов определяются конкретные методические цели и задачи, обязательный минимум содержания обучения, а также основные подходы к слову как единице обучения, методы и приемы работы с лексическим составом языка.

В последние годы в связи с количественными и качественными изменениями контингента иностранных граждан, изучающих русский язык по различным образовательным программам, обучение лексике на продвинутом этапе представляет собой актуальную методическую проблему. Продвинутый этап обучения предполагает близкое к свободному или свободное владение языком. К началу данного этапа у обучающихся уже накоплен значительный лексический запас, их коммуникативные потребности в различных сферах общения существенно возрастают, многие учащиеся стремятся к полноценному общению с носителями русского языка, границы их «лексического горизонта» постоянно расширяются за счет фразеологии и стилистически маркированной лексики.

На продвинутом этапе обучения в условиях аспектной организации учебного процесса представляется необходимым выделение лексики в самостоятельный аспект. Данное положение обусловлено реализаци-

ей системного подхода к обучению, то есть необходимостью адекватного представления лексической единицы во всей совокупности ее системных связей. Системность лексики проявляется в различных лексико-семантических парадигмах, таких как синонимические ряды, антонимические пары, лексико-семантические группы, семантические поля, слово в совокупности его лексико-семантических вариантов, а также в семантической структуре значения отдельного лексико-семантического варианта<sup>1</sup>.

При организации учебного процесса в курсе русского языка для иностранцев целесообразно осуществлять корреляцию содержания обучения и результатов учебных достижений со шкалой уровней владения русским языком как иностранным, представленной в Российской государственной системе тестирования граждан зарубежных стран. Продвинутый этап обучения русскому языку как иностранному может быть соотнесен со вторым и третьим уровнями в данной системе (ТРКИ-2, ТРКИ-3).

Важной составляющей официального комплекса материалов Российской государственной системы тестирования является градуальная серия лексических минимумов, разработанных для всех уровней за исключением ТРКИ-4 (уровень, близкий к образованному носителю языка). Лексический минимум на уровне ТРКИ-2 увеличивается по сравнению с предыдущим уровнем более чем в два раза и составляет около 5100 единиц. Лексический минимум ТРКИ-3 включает 11000 единиц, при этом все сферы общения представлены значительно шире, чем на предыдущих уровнях. Каждый минимум содержит синонимические ряды и антонимические пары, которые позволяют лучше понять семантику и парадигматические связи слов, специфику их употребления в речи.

При прохождении тестирования в системе ТРКИ кандидат должен продемонстрировать определенный уровень сформированности лексических навыков, который контролируется в рамках субтеста «Грамматика. Лексика». Авторы-разработчики отмечают, что в субтесте «Грамматика. Лексика» лексический аспект «пронизывает все собственно грамматические задания и, выделенный в особый раздел, предусматривает контроль умения употреблять синонимичные или близкие по смыслу и функции языковые единицы»<sup>2</sup>.

Так, блок «Лексическая семантика» субтеста «Грамматика. Лексика» ТРКИ-2 и ТРКИ-3 содержит задания, направленные на проверку знания лексической и синтаксической сочетаемости имен существительных, имен прилагательных, глаголов и наречий, префиксальных дериватов одного глагольного корня, а также проверку понимания смысла фразеологических единиц на уровне ТРКИ-3.

Следует особо отметить, что в субтесте «Грамматика. Лексика» на уровне ТРКИ-3 задания блока «Лексическая семантика» составляют 25% от общего количества позиций в субтесте. Данное обстоятельство

указывает на необходимость серьезной работы с лексическим материалом в процессе обучения русскому языку как иностранному на продвинутом этапе, в частности, при подготовке к тестированию на уровень ТРКИ-3.

Отражение лексического аспекта в нормативных документах, представленных в официальном комплексе материалов Российской государственной системы тестирования, приведено в виде таблицы.

**Таблица.** Лексический аспект в системе уровней общего владения русским языком как иностранным

Уровни ТРКИ	Лексический минимум (единицы)	Количество заданий в субтесте «Грамматика. Лексика»	Количество заданий в блоке «Лексическая семантика» (% от общего числа заданий в субтесте)
ТЭУ	780	70	26 (37%)
ТБУ	1300	110	20 (18%)
ТРКИ-1	2300	165	25 (15%)
ТРКИ-2	5100	150	25 (17%)
ТРКИ-3	11000	100	25 (25%)
ТРКИ-4	—	100	20 (20%)

Как было отмечено выше, в субтест «Грамматика. Лексика» на уровнях ТРКИ-2 и ТРКИ-3 включены задания на проверку знания префиксальных дериватов одного глагольного корня (6 и 12 заданий соответственно). Изучение данных глаголов традиционно представляет для иностранных учащихся значительные трудности. Они связаны с наличием большого количества префиксов в русском языке, явлением полисемии приставок, сложностью вопроса о видовых коррелятах, присутствием в языке широкого спектра стилистических оттенков, функционированием большого корпуса фразеологизмов, устойчивых словосочетаний, пословиц и поговорок лексической и синтаксической сочетаемостью и другими факторами. Отдельно следует отметить трудности, возникающие при изучении паронимов — именных дериватов (*разработка — переработка — обработка — подработка; опечатка — отпечаток — перепечатка; уступка — поступок — проступок; убыточный — избыточный; осмотрительный — предусмотрительный* и т. п.).

Очевидно, что при отборе лексического материала для работы над префиксальным отглагольным словообразованием необходимо руководствоваться критериями продуктивности и распространенности префиксов, принадлежности лексики к актуальным для обучаемых сферам общения. Вместе с тем важным критерием отбора глагольной лексики в целях ее изучения в иностранной аудитории должно стать наличие данных лексических единиц в лексических минимумах, определенных для конкретных уровней владения языком, соотносимых с этапами обучения иностранных студентов. При организации учебного процесса



в соответствии с требованиями, предлагаемыми Государственным образовательным стандартом, преподавателю русского языка следует обращать особое внимание на лексические единицы, включенные в регламентирующие издания, но не представленные в достаточном объеме или не отраженные в учебных пособиях для иностранных студентов.

Автором статьи было проанализировано восемь учебных пособий, предназначенных для обучения иностранных студентов лексике на продвинутом этапе, в которых в той или иной степени представлен рассматриваемый лексический материал<sup>3</sup>. В указанных пособиях достаточно широко отражены приставочные формы, мотивированные глаголами *говорить, думать, жить, писать, платить, пускать, работать, смотреть, учить, читать*. В меньшей степени в учебных изданиях представлены образования от глаголов *готовить, давать, менять, помнить, слушать, ступать* и с основой *полн-*. Еще меньше отражены префиксальные дериваты глаголов *бить, брать, бросать, глядеть, держать, играть, сказать, слышать, стать, строить, являть*. В единичных случаях в учебных пособиях можно найти лексические группы слов, образованных от глаголов *верить, влечь, гадать, делать, знать, купить, лить*, а также с основами *клад-, лаг-/лож-, раж-/раз-*.

Практика тестирования показывает, что разработчики тестовых материалов (как открытых, так и закрытых), руководствуясь лексическими минимумами соответствующего уровня, включают в блок «Лексическая семантика» задания, направленные на проверку знания глагольных дериватов как широко представленных в учебной литературе, так и отраженных в меньшей степени или не представленных совсем. Например, в тестовых материалах ТРКИ-3 встречаются префиксальные дериваты глаголов *вращать, вязать, есть, звонить, просить, ставить* глаголы с основой *ключ-, ним-* и др.

Подводя итог вышесказанному, необходимо подчеркнуть, что в настоящее время существует острая потребность в разработке инновационных учебных пособий, предназначенных для иностранных студентов продвинутого этапа обучения, направленных на совершенствование их лексической компетенции. В частности, необходимо создание учебной литературы, посвященной отглагольной лексике русского языка с учетом ее представленности в лексических минимумах, являющихся неотъемлемым компонентом официального комплекса материалов Российской государственной системы тестирования.

Корреляция содержания обучения и результатов учебных достижений студентов со шкалой уровней в системе ТРКИ при изучении русского языка на всех этапах позволяет гибко перестраивать учебный процесс в связи с меняющимися потребностями, мотивами и целями обучающихся, способствовать реализации коммуникативного подхода в организации курса русского языка как иностранного.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Аркадьева Э. В., Горбаневская Г. В., Кирсанова Н. Д. и др.* Лексика в практическом курсе русского языка // *Живая методика: Для преподавателя русского языка как иностранного*. М.: Русский язык. Курсы, 2005. С. 136

<sup>2</sup> *Аверьянова Г. Н., Беликова Л. Г., Ерофеева И. Н. и др.* Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. М.; СПб: Златоуст, 1999. 112 с. С. 91.

<sup>3</sup> *Амиантова Э. И., Битехтина А. ., Горбачик А. Л. и др.* Лексика русского языка: Сб. упражнений. 5-е изд. М.: Флинта: Наука, 2008. 376 с. *Аркадьева Э. В., Горбаневская Г. В., Кирсанова Н. Д. и др.* Когда не помогают словари...: Практикум по лексике современного русского языка. В 3 ч. 4-е изд-е, стер. М.: ФЛИНТА, 2013. *Барсукова-Сергеева О. М.* Знакомые глаголы: Пособие по лексике. 2-е изд., стереотип. М.: Флинта, 2016. 248 с. *Дерягина С. И., Мартыненко Е. В.* Учебно-справочное пособие по лексике русского языка: Трудные случаи употребления семантически близких слов. 2-е изд., испр. М.: «Русский язык». Курсы, 2006. 336 с. *Кожевников А. Ю., Кожевникова Л. П.* От корня — к слову: Учеб. пособие по лексике и словообразованию для иностранцев, изучающих русский. М.: САГА, Наука, 2004. 192 с. *Коваленко Б. Н., Егорова И. Б., Гордейчук Л. В.* Учить и выучить. Употребление видов глагола. Глагольные приставки: Учеб. пособие по русскому языку для иностранцев. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2016. 132 с. *Ласкарева Е. Р.* Читая грамматику. 8-е изд. СПб.: Златоуст, 2017. 336 с. *Токина А. И.* Учебные материалы по грамматике (Русский глагол и его формы): Учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. 220 с.

**Chuvaeva K. M.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia*

## LEXICAL ASPECT IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS AT AN ADVANCED STAGE

The article is devoted to the problem of teaching foreign students the vocabulary of the Russian language. The paper deals with the regulatory documents that reflect the lexical aspect of the language competence of foreign students, who can speak Russian at an advanced level. The lexical material in textbooks intended for teaching foreign students at an advanced stage is analyzed, using the example of motivated verbs of the Russian language.

*Keywords:* Russian as a foreign language; lexical aspect; advanced stage; TORFL level 2; TORFL level 3; motivated verbs.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СРАВНИТЕЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье рассматривается возможность обучения англоязычных студентов русским сравнительным конструкциям на основе сопоставления с английской конструкцией *as... as*. Описывается 6 вариантов этой конструкции и приводится их перевод на русский язык. Анализируется употребление частицы *же* и предлагаются правила её использования в сравнительных конструкциях при выражении сходства/различия.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; сопоставительное изучение языков; сравнительные конструкции; конструкция *as...as*; частица *же*.

Принцип учёта влияния родного языка является, наряду с принципами коммуникативности, преемственности, лингвострановедческой направленности обучения, одним из основных принципов организации обучения русскому языку как иностранному. В настольной книге преподавателя РКИ — «Методическом руководстве для преподавателей русского языка иностранцам» — под термином «учёт родного языка» понимается «принцип отбора и организации материала, принцип выделения наиболее трудных при изучении русского языка и необходимых для учащегося явлений»<sup>1</sup>. К сопоставлению русского и родного языков советуют обращаться как можно реже. Тем не менее некоторые методисты считают, что учёт родного языка состоит не только в фиксации «трудностей, обусловленных несовпадением языковых явлений родного и иностранного или их отсутствием в одном из языков», но и в «осознании этих расхождений обучающимися»<sup>2</sup>. Такому осознанию могут помочь сопоставления явлений родного и русского языка и на перевод с родного языка на русский. Надо отметить, что перевод как средство обучения русскому языку в условиях языковой среды используется очень редко. Это можно объяснить не только отказом от давно закреплённого грамматико-переводного метода обучения иностранным языкам, но и тем, что в современных условиях группы иностранцев, изучающих русский язык, обычно бывают интернациональными. В СПбГУ, однако, есть несколько программ, на которых обучаются только студенты из США, Великобритании или (теперь редко) Канады. В таких группах при необходимости можно использовать задания на перевод с английского языка на русский. Более того, некоторые программы по русскому языку для иностранных учащихся из англоязычных стран, наряду с грамматикой, разговорной практикой, фонетикой, аналитическим чтением, письмен-

ной речью и другими курсами, включают курсы перевода с английского языка на русский. Такие курсы ведутся на американской программе СМОО (СІЕЕ), примыкающей к ней программе для студентов из Великобритании, а также на программе Бард-Смольный на факультете свободных наук и искусств. Ведут такие курсы преподаватели русского языка как иностранного, владеющие английским языком, хорошо знакомые с программами по русскому языку и знающие проблемы, с которыми могут столкнуться англоязычные студенты. При выборе тем для курса перевода преподаватели опираются в первую очередь на сопоставительный анализ грамматической и лексической систем русского и английского языков, а также на анализ ошибок иностранных учащихся. Кроме того существуют темы, которые редко входят в программы и учебные пособия по грамматике русского языка для иностранцев, но могут быть быстро поняты студентами при сопоставительном изучении.

Особую трудность для иностранных учащихся представляют конструкции, перевод которых на русский язык неоднозначен и зависит от лексического наполнения, места в предложении, сочетания их с другими словами или от контекста. Одной из таких конструкций является английский сравнительный оборот *as ... as* с прилагательными или наречиями.

В словарях эта конструкция переводится на русский язык как *так (такой) же...как*. С другой стороны, в грамматиках русского языка в качестве базовой сравнительной конструкции приводится сочетание наречия *так* или местоимения *такой* с союзом *как*, частица *же* не упоминается как постоянный член данной конструкции: «при словах *так* или *такой* в основной части предложения может быть частица *же*»<sup>3</sup>, «местоимения *такой (таков)* обычно сопровождаются усилительной частицей *же*»<sup>4</sup>. Приведём несколько примеров предложений со сравнительной конструкцией *такой (же) ... как*.

*Паруса, руль и компас стали для него такими же привычными, как меч, копьё и пицаль; И вот недавно откопали череп молодого диплодока, не такого громадного, как взрослый; Я не смогу тут быть такой счастливой, как я хочу; Внутри он показался уютным и совсем не таким большим, как Колизей; «Мы нашли такого же хорошего, как ты!» — завопил Максимила; Прежде всего, он вовсе не оказался таким престарелым, как предполагалось (примеры взяты из Национального корпуса русского языка<sup>5</sup>).*

Как мы видим, частица *же* используется не во всех примерах. Правил использования частицы *же* в сравнительных конструкциях грамматики или грамматические справочники не приводят. Тем не менее для целей преподавания русского языка иностранцам такие правила представляются бесполезными. (О восприятии американскими студентами частицы *же* см. статью Е. В. Румянцевой<sup>6</sup>).

В некоторых случаях конструкция *as...as* является синонимичной простому сравнению с одним союзом *as* и переводится при помощи союза *как*.

Английский сравнительный оборот *as...as* может использоваться не только для сравнения признаков разных предметов, но и для выражения отношений мер признаков, что в русском языке не передаётся конструкцией *такой (же)...как*.

Ещё одна позиция союзов *as...as* — для выражения количественных различий признаков (*I want a box twice as big as this one*) — также имеет иной способ передачи в русском языке.

Анализ английских предложений с союзом *as...as* показал существование 6 вариантов употребления сравнительных конструкций, не считая устойчивых или идиоматических сочетаний, и разных вариантов перевода их на русский язык.

1. Сходство двух объектов по качественному или количественному признаку:

*This peach is as sweet as that one* — «Этот персик такой же сладкий, как тот».

Используется конструкция с местоимением *такой* (при полных прилагательных) или *так* (при кратких прилагательных или наречиях), частицей *же* и союзом *как*. Союз *как* может сопровождаться усилительной частицей *и* (использование частицы *и* является факультативным и не регулируется особыми правилами):

*Elizabeth is as charming a woman as her mother.* — «Элизабет такая же очаровательная женщина, как (и) её мать». *Now, in the midst of these intestine disquiets, we are threatened with an invasion from the island of Blefuscu, which is the other great empire of the universe, almost as large and powerful as this of his majesty.* — «И вот теперь, среди этих междоусобиц, нам грозит нашествие с острова Блефуску — другой великой империи во вселенной, почти такой же обширной и могущественной, как империя его величества».

2. Различие двух объектов по качественному или количественному признаку:

*This peach is not as sweet as that one* — «Этот персик не такой сладкий, как тот».

В конструкции с отрицанием *не такой* или *не так* после местоимения не используется частица *же*.

*There are still rules and codes of English dress, although they are not as formal or as clear-cut as they were fifty years ago.* — «Английский дресс-код всё ещё существует, но он не такой формальный и не такой чёткий, как пятьдесят лет назад».

3. Сходство объекта с представлением о нём:

*This peach is as sweet as I expected* — «Этот персик такой сладкий, как я (и) ожидал».

Когда сравниваются не два объекта, а объект и идея о нём (например, *как предполагалось, как мы думали, как я хочу* и т. п.), то частица *же* после местоимения не употребляется. Возможно использование частицы *и* после союза *как*.

*Since Murphy was on the counter, she could be as hateful as she pleased; the dog couldn't reach her.* — «Поскольку Мёрфи сидела на прилавке, она могла быть **такой** вредной, как ей хотелось, собаке было не достать её».

Такие конструкции очень часто бывают отрицательными, и частица *же* не употребляется в них не только потому, что сравниваются объект и идея, но и потому что в них есть отрицание:

*He was a good detective, although not as good as he thought.* — «Он был хорошим детективом, хотя и **не таким** хорошим, как он думал».

4. Сходство качественного или количественного признака объекта с типичным признаком другого объекта:

*This peach is as sweet as honey* — «Этот персик сладкий как мёд».

В таких случаях сравнение является простым тропом, действительного сопоставления признаков объектов не происходит, используется обычный сравнительный союз *как* или (реже) союзы *словно*, *будто* (как *будто*), *точно*.

*He had light hair and eyes as flat and cold as death.* — «У него были светлые волосы и глаза тусклые и холодные, как смерть».

Часто такие сравнения бывают устойчивыми в разных языках или входят в состав идиом: *белый как снег*, *голубой как небо*, *упрямый как осёл* и т. п.

5. Сходство меры признаков одного или разных объектов:

*This peach is as sweet as it is juicy* — «Этот персик настолько сладкий, насколько сочный».

Предложения, в которых сравниваются признаки объектов, встречаются в английском языке достаточно часто. Существующие в русском языке парные союзы *насколько...насколько* употребляются гораздо реже. Их можно использовать для сравнения признаков одного объекта:

*Malcolm thinks Helen's as brainless as she's pretty.* — «Малкольм думает, что Хелен **насколько** глупа, **насколько** красива»; *The Paternoster Review was a mixture of literary articles, reviews and gossip, the last carefully researched, occasionally discreet, more often as malicious as it was accurate.* — «Журнал *The Paternoster Review* был смесью литературных статей, рецензий и сплетен; последние были тщательно исследованными, изредка сдержанными, чаще **насколько** злобными, **насколько** точными».

При сопоставлении меры признаков одного объекта можно также использовать конструкции *и...и*, *как...*, *так и*, *не только...*, *но и*. Однако встречаются английские предложения с сопоставлением характеристик объектов, которые бывает трудно перевести на русский при помощи названных выше конструкций. Например:

*J. C. A., as wide as he was tall, owned the car wash.* — «Джей Си Эй, который в ширину был таким же, как в высоту, владел автомойкой» (невозможно сказать «насколько широкий, насколько высокий», при этом предложенный выше перевод также не идеален, в литературном переводе можно использовать описательные обороты, например, «толстый коротышка», «похожий на кубик» и т. п. или устойчивые сочетания, например, «поперёк себя шире»).

6. Количественное различие признаков объектов, выраженное числительным:

*This peach is twice as sweet as that one — «Этот персик в два раза слаще того».*

Здесь используется конструкция «в ... раз» + сравнительная степень прилагательного или наречия, «чем...».

Таким образом, английский сравнительный оборот *as... as* не имеет однозначного перевода на русский язык, он может переводиться при помощи конструкций *такой же... как, не такой... как, такой... как, как, настолько... насколько* и *в... раз + компаратив, чем*. Кроме того, существуют сложные случаи, требующие от переводчика особых усилий и знаний.

Результаты нашего небольшого сопоставительного анализа можно использовать не только при обучении англоязычных студентов переводу на русский язык, но и в курсе практического русского языка для иностранных студентов любых национальностей, так как они дают большее понимание того, как употреблять разные варианты сравнительных конструкций, в т.ч. с частицей *же*.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Костомаров В.Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М.: Русский язык, 1988. С. 41

<sup>2</sup> Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся. СПб., 2004. С. 32

<sup>3</sup> Грамматика русского языка. Т. 2. Синтаксис. Часть вторая. М.: Издательство Академии наук СССР, 1954. С. 367

<sup>4</sup> Шелякин М. А. Справочник по русской грамматике. 2-е изд., исправл. М.: Русский язык, 2000. С. 315

<sup>5</sup> Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 12.10.2018)

<sup>6</sup> Румянцева Е. В. Особенности восприятия значений русских полисемантических частиц иностранными учащимися // Современные тенденции в изучении и преподавания русского языка и литературы: Материалы докладов и сообщений XXII международной научно-методической конференции. СПб.: ФГБОУВО «СПбГУПТД», 2017. С. 378–382

**Shatilova M. O.**

*St. Petersburg State University, Russia*

#### CONTRASTIVE STUDY OF RUSSIAN AND ENGLISH COMPARATIVE CONSTRUCTIONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS

The article deals with teaching Russian comparative constructions to English-speaking students through contrastive analysis. Six variants of the usage of English comparative construction *as...as* are described and translated into Russian. The usage of the particle ‘zhe’ is discussed and the rules of using this particle in Russian comparative constructions are suggested.

*Keywords:* teaching Russian to English-speaking students; contrastive analysis; comparative constructions; comparative of equality *as...as*; particle ‘zhe’.



**КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД  
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ  
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЕ  
НАПРАВЛЕНИЕ) В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В докладе на основе научных исследований в области педагогики, психологии, лингводидактики делается попытка решения практических задач профессионального образования иностранных граждан (естественнонаучное направление) в условиях российской образовательной среды. Исследование характеризуется актуальностью и новизной в свете растущего интереса к естественнонаучному направлению российского образования.

*Ключевые слова:* лингводидактика; комплексный подход; предвузовское образование.

Комплексный междисциплинарный подход к преподаванию естественных наук на русском языке иностранцам, не владевшим до начала обучения русским языком, разработка интенсивных методов обучения русскому языку (общее владение), языку специальности и собственно естественным наукам в условиях российской системы образования — важная задача современной лингводидактики в области РКИ.

Пензенский государственный университет, как и многие другие российские вузы, ежегодно принимает на обучение иностранных граждан из стран СНГ, Азии, Африки. Естественнонаучное направление является одним из самых популярных для иностранных абитуриентов. Для эффективной социальной и академической адаптации, ликвидации языкового барьера и подготовки к вступительным испытаниям иностранные абитуриенты проходят обучение на подготовительных отделениях, которые имеются во всех высших учебных заведениях, осуществляющих обучение иностранцев.

За длительный срок существования системы подготовительных отделений в университетах накоплен достаточный педагогический опыт работы с иностранными учащимися. Перед преподавателями русского языка стоит задача за один учебный год подготовить иностранного учащегося к занятиям на первом курсе в русскоговорящей аудитории, а перед преподавателями естественных наук — систематизировать и дополнить знания, полученные абитуриентом на родине.

Актуальным в настоящее время данное исследование является в связи с сокращением реальных сроков обучения на подготовительном отделении, поэтому требуется разработка интенсивных методов обучения русскому языку общего владения, языку специальности и собственно естественным наукам, что требует комплексного подхода к проблеме.

Еще одна проблема, с которой сталкиваются абитуриенты и преподаватели, — это различие (иногда существенное) в содержании учебных программ средней школы и методических подходов к обучению.

Несмотря на хорошо проработанную систему обучения иностранных граждан русскому языку общего владения и языку специальности, в настоящее время требуется актуализация комплексного подхода в методике преподавания филологических и естественнонаучных дисциплин. Это предполагает теоретическое исследование проблемы с точки зрения педагогики, психологии и лингводидактики с учетом принципов изложения учебного материала естественных наук.

Формирование комплексного подхода к профессиональному образованию (на примере естественнонаучного направления) позволит выработать единые методики преподавания естественнонаучных дисциплин с учетом национальных особенностей контингента.

В настоящее время успешно функционирует система обучения иностранных граждан русскому языку общего владения и языку специальности (в том числе естественнонаучных направлений), реализуемая на протяжении нескольких десятилетий на подготовительных отделениях для иностранных граждан в вузах Российской Федерации. Данный опыт представлен в научных лингводидактических исследованиях (Е. И. Мотина, Е. С. Кузьмина, Л. П. Мухаммад и др.).

Актуальными задачами, по нашему мнению, в настоящее время являются следующие:

- изучив национальные модели обучения естественным наукам, выявить различия в содержании научного материала, в методах обучения, в соотношении теоретического и практического знания между зарубежными и отечественными школами;
- адаптировать российские методики обучения естественным наукам к процессу предвузовской подготовки иностранных слушателей;
- создать необходимые средства обучения иностранных граждан в соответствии с данным комплексным подходом, в том числе в электронной форме.

Актуальным является создание образовательной модели обучения, предполагающей реализацию комплексного междисциплинарного подхода к преподаванию естественных наук на русском языке иностранцам, не владевшим русским языком до начала обучения. Необходима также разработка интенсивных методов обучения русскому языку общего владения, языку специальности и собственно естественным наукам в условиях российской системы вузовского образования.

Для реализации такой цели и решения таких задач представляется оправданным использовать следующие подходы и методы:

- моделирование психолого-педагогической системы обучения иностранных граждан, не владевших раньше русским языком, естественным наукам в условиях российской образовательной среды;
- системный и структурно-функциональный подход к созданию модели обучения на основе комплексного исследования проблемы с точки зрения педагогики, психологии и лингводидактики;

- методы междисциплинарного исследования;
- методы эмпирического исследования и сравнения;
- методы, учитывающие конкретные условия исследования.

Комплексный подход к профессиональному образованию предполагает на основе фундаментальных научных исследований в области педагогики, психологии, лингводидактики решение практических задач профессионального образования иностранных учащихся (естественно-научное направление) в условиях российской образовательной среды.

**Shmelkova V. V.**

*Penza State University, Russia*

#### **COMPLEX APPROACH TO THE PROFESSIONAL EDUCATION OF FOREIGN STUDENTS OF SCIENCES IN THE CONTEXT OF RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

The paper offers the solution of some practical problems of professional education of foreign students of sciences on the basis of fundamental scientific research in the field of pedagogy, psychology, and linguodidactics in the context of the Russian educational environment. The research is characterized by relevance and novelty in the light of the growing interest in Russian education, as well as from the point of view of an integrated interdisciplinary approach.

*Keywords:* pedagogy; didactics; complex approach; pre-university education.

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С УЧЕБНО-НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье освещаются вопросы обучения языку специальности китайских студентов в рамках прохождения ими языковой стажировки. Обосновывается применение разных подходов к работе с учебно-научным текстом по профилю подготовки иностранных студентов. Предлагаются пути освоения профессиональной лексики, обогащения речи студентов научными оборотами речи и грамматическими конструкциями.

*Ключевые слова:* русский язык как иностранный; учебно-научный текст; профессиональный язык; иностранные студенты; лингводидактика.

Практика преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе предполагает чтение учебно-научных текстов по профилю обучения. Как правило, в процессе обучения иностранных учащихся тексты используются и как средство познания, и как средство обучения<sup>1</sup>. При работе со стажерами в рамках курсового обучения на занятиях по чтению нами в основном используются тексты о нефти и газе. При чтении профессионально ориентированных аутентичных текстов мы используем как традиционные методики, так и инновационные технологии. Например, применяем кейс-технологии, мозговой штурм, интеллект-карты, проектные технологии и т. д. Это позволяет преподавателю активизировать иностранных студентов, создать условия для проведения дискуссии, для практики использования профессиональной лексики в речи и т. д.

Традиционно основным источником погружения иностранных студентов в будущий профиль обучения является учебно-научный (научный, профессиональный, технический, медико-биологический и др.) текст. Именно в тексте соединяются лексика и грамматика, общеупотребительная и специальная лексика, тема и идея, раскрываются те или иные стороны языка специальности.

Под учебно-научными текстами мы понимаем «тексты, функционирующие в учебной коммуникации: тексты учебников, учебных пособий, тексты лекций и т. д.»<sup>2</sup>. Чтение учебно-научного текста предваряется предтекстовой работой, которая включает в себя определение значения слов и словосочетаний, в том числе и по словарю; подбор синонимов и синонимичных выражений; подбор однокоренных слов и составление с ними словосочетаний; анализ сложных слов; подбор глаголов; подбор антонимов; объяснение значения паронимов и др. Важно обратить внимание на грамматические конструкции, часто употребляемые в научном

тексте: что определяется чем...; по мере чего...; что нагнетают куда...; что применяется в качестве чего... и др.<sup>3</sup>. Перед чтением текста может быть организована беседа, обсуждение заголовка текста: *Как вы думаете, о чем говорится в тексте, который называется «Значение нефти и газа в жизни человека»?* Студенты выдвигают свои предположения относительно содержания текста, некоторые из них записываются на доске. Таким образом студенты догадываются, какая информация может быть представлена в тексте.

После первого чтения текста следующим важным этапом является послетекстовая работа: ответы на вопросы по содержанию текста; составление плана; лексическая работа (уточнение значения слов и выражений; запись терминов в словарик и т. д.), выполнение заданий на повторение грамматики и др.<sup>4</sup> С методической точки зрения считаем оправданным ведение студентами небольших словарей, куда записываются термины. Количество терминов с каждым занятием увеличивается, однако такая форма работы приучает стажеров в дальнейшем обращаться к словарям при выполнении домашнего задания, при самостоятельной работе с текстом. Китайские стажеры с большими трудностями составляют план текста и не умеют пересказывать научный текст. Осмысление прочитанного, умение структурировать представленную в тексте информацию предполагают высокий уровень владения русским языком, наличие у иностранных студентов сформировавшихся навыков работы с текстом. К сожалению, навыки структурирования научного текста у иностранных студентов бывают плохо или вообще не сформированы. На занятиях в основном практикуется совместное составление схем и таблиц, которые помогают обобщить и повторить прочитанный текст, научную информацию и научные понятия и т. д. Например, после знакомства с текстом «Теории происхождения нефти» студенты составляют схему, в которой отражаются две самые распространенные теории происхождения нефти (рис.).



Рис. Теории происхождения нефти.

Поле прочтения текста «Транспортировка нефти» студенты самостоятельно заполняют таблицу и кратко дают характеристику каждому способу, указывают достоинства и недостатки (таб.).

**Таблица. Способы транспортировки нефти**

СПОСОБЫ ТРАНСПОРТИРОВКИ НЕФТИ			
Железнодорожный способ	Водный способ	Трубопроводный способ	Автомобильный способ

Освоению профессиональной лексики также помогает просмотр учебных видеофильмов, посвященных добыче и переработке нефти и т. д. Сначала проводится предварительная лексическая работа, потом дается установка в виде вопросов, после просмотра фильма осуществляется его обсуждение и поиск ответов на заранее заданные вопросы. Иногда изображение помогает студентам лучше понять значение того или иного слова или словосочетания, которые встречались в тексте. Таким образом, усвоение научной и профессиональной лексики на занятиях с иностранными студентами требует от преподавателя применения наиболее оптимальных методов и форм работы с учебно-научным текстом, позволяет создать условия, приближенные к реалиям будущей профессии. Для погружения студентов в реальные условия профессионального общения нами предпринимаются попытки организовать деловые игры: *представьте, что вы журналист и вам дали задание написать статью о добыче нефти. Подготовьте вопросы для интервью с руководителем нефтяной компании.* Чтобы подготовить вопросы, студенту необходимо прочитать тексты о добыче нефти, познакомиться со статистическими данными и т. д., то есть собрать как можно больше информации. Такая форма работы с языком будущей специальности вызывает у студентов интерес к процессу изучения русского языка в целом.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Бахтина Л. Н., Кузьмич И. П., Лариохина Н. М. Обучение реферированию научного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988. 118 с.

<sup>2</sup> Куриленко В. Б. Учебно-научные тексты: особенности структуры и языкового оформления // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Медицина. 2006. № 2. С. 223–227.

<sup>3</sup> Вишнякова Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам. М.: Русский язык. Курсы, 1982. 125 с.

<sup>4</sup> Ермакова Е. В., Константинова О. В., Муравьева А. А. О нефти по-русски: пособие для иностранных учащихся по обучению языку специальности (нефтегазовый профиль). Книга для студентов. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 120 с.

**Yusupova Z. F.**

*Kazan Federal University, Russia*

#### **SOME ASPECTS OF WORK WITH THE EDUCATIONAL TEXT IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN**

The article highlights the issues of language training of Chinese students, offering different approaches of working with the educational and scientific texts, mastering professional vocabulary, enriching students' speech with scientific speech and grammatical structures.

*Keywords:* Russian as a foreign language; educational and scientific text; professional language; foreign students; linguodidactics.

## **РОЛЬ ПЕРЕВОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье представлен новый взгляд на использование языка-посредника в преподавании иностранного языка. Вопрос о его месте и роли обсуждается давно, но мнения методистов меняются, и это прослеживается в истории преподавания РКИ. Совет Европы продвигает многоязычие и использование перевода в изучении иностранных языков, рекомендует развитие медиативной или посреднической деятельности, отличая устную медиацию от письменной. Приводятся практические примеры с использованием перевода на занятиях.

*Ключевые слова:* перевод; инофон; устная медиация; письменная медиация; русский язык как иностранный.

Вопрос об использовании языка-посредника и перевода на занятиях по РКИ поднимался много раз, и у каждого преподавателя безусловно имеется своё мнение на этот счет. Многое зависит от того, где проводятся занятия (в стране изучаемого языка или за её пределами), и на каком уровне используется язык-посредник. Методисты тоже по-разному оценивают роль перевода в преподавании: одни выступают против использования языка-посредника в обучении; вторые менее категоричны и считают, что родной язык учащихся ограниченно использовать можно; некоторые дают перевод всех слов; другие — только тех, у которых имеются семантические эквиваленты.

В. Э. Морозов считает, что задача преподавателя состоит в том, чтобы ученик ушёл от перевода и начал думать на изучаемом языке, но он также понимает, что для этого необходим большой языковой запас, поэтому беспереводное владение языком достигается постепенно и является целью обучения<sup>1</sup>. Б. В. Беляев выступал за то, что обучение должно проходить только на изучаемом языке (без языка-посредника и перевода)<sup>2</sup>. Л. В. Щерба писал о том, что мы «... должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. И поэтому мы должны из врага превратить его в друга»<sup>3</sup>. Когда русский язык как иностранный преподаётся за границей, то избежать использования языка-посредника практически невозможно. Да и надо ли избегать перевода? Может быть, лучше использовать его как один из инструментов-помощников, например, объясняя и проверяя лексику или делая сопоставления родного и изучаемого языков.

Сторонниками использования и сравнения родного языка с изучаемым на разных уровнях являются также В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова, которые описали четыре способа учёта родного языка в опублико-



ванной ими статье «Методическая проблематика двуязычия» в журнале «Русский язык за рубежом»<sup>4</sup>. Если обратиться к истории преподавания русского языка как иностранного, то можно сразу увидеть, как менялись его принципы и цели.

Одной из задач Совета Европы является продвижение многоязычия, сохранение языкового и культурного наследия, изучение иностранных языков для взаимного понимания и общения<sup>5</sup>. В 2002 году Совет Европы разработал и опубликовал монографию «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка». Эта монография отражает опыт многолетней работы как зарубежных, так и российских исследователей. В ней описываются подходы к преподаванию и изучению иностранных языков, четыре основных вида деятельности, обеспечивающих понимание и воспроизводство как устной, так и письменной речи. Важно то, что студент может являться посредником между собеседниками, которые не могут или затрудняются понять друг друга. В этом случае инофон может участвовать в процессе коммуникации, помогая им, используя при этом письменное или устное общение. Учащийся в обучении переводит, сравнивает языковые и культурные особенности, а не изучает иностранный язык отдельно от родного.

Медиация — это вид деятельности, помогающий инофону пользоваться коммуникативными стратегиями. Студент, делая вышеупомянутые письменные или устные задания, создаёт свой текст, используя письменный перевод или интерпретацию (свободную передачу информации). В монографии показана медиативная или посредническая речевая деятельность, объяснено, как можно вовлекать перевод, перефразирование или сокращение текста на родном языке, а также приводятся следующие примеры устной и письменной медиации<sup>6</sup> (табл.).

**Таблица. Примеры устной и письменной медиации**

<b>устная медиация</b>	синхронный перевод	конференции, собрания, официальные речи
	последовательный перевод	приветственные речи, экскурсии
	неформальный перевод	речевые ситуации с семьёй, друзьями, клиентами; оповещения
<b>письменная медиация</b>	точный перевод	контракты, научные и юридические тексты
	художественный перевод	романы, пьесы, поэзия
	реферирование как на Я2, так и при переводе с Я1 на Я2 и наоборот	газетные и журнальные статьи
	пересказ	специализированные тексты

Профессиональный перевод выполняет переводчик, владеющий языками на высоком уровне. Он предоставляет заказчику грамотно переведённый текст. Однако, чтобы достичь этого, он прошёл обучение и выполнял учебные переводы. Важно понимать разницу между учебным и профессиональным переводом. Учебный перевод направлен на становление и отработку навыков, необходимых профессиональным переводчикам, но он также может быть использован как инструмент в преподавании иностранных языков. Перевод может быть как средством обучения (вид деятельности), так и его целью<sup>7</sup>.

А. Рум, предоставляя практические примеры, отвечает на вопрос о том, как можно ввести перевод в преподавание иностранного языка на уровне C2 таким образом, чтобы способствовать совершенствованию разных навыков, а также развитию межкультурной компетентности студентов<sup>8</sup>. Особенно важно, чтобы перевод использовался через коммуникацию и новые технологии. Ряд заданий, которые могут эффективно использоваться на уровне C2, следующие А. Рум (2013)<sup>9</sup>:

### 1. Идеи:

- а) текст делится на части, и каждый отрывок даётся группе студентов, которые переводят отрывки из текста, а затем все части соединяются и получившийся текст читается и анализируется;
- б) студенты обсуждают и приводят примеры из своего родного языка или из изучаемого языка;
- в) студенты приносят свои небольшие тексты, пословицы, песни в аудиторию, делают презентацию и объясняют, почему они выбрали этот материал, который можно будет использовать для перевода.

### 2. Сравнения:

- а) учащиеся переводят текст по группам, затем команды сравнивают переводы, вносят поправки и создают окончательный вариант текста. Переведенный текст студентов можно сравнить с официальным переводом;
- б) учащиеся сравнивают переводы, обсуждают различия и пытаются их объяснить;
- в) студенты читают «плохие» переводы и обсуждают ошибки. Можно использовать хорошие примеры из программ с автоматическим переводом и переведенные веб-страницы.

### 3. Проект:

- а) студенты переводят сцены фильма и дублируют сцену;
- б) студенты создают сайт или блог со своими переводами;
- в) учащиеся участвуют в онлайн-форумах, таких как Word Reference;
- г) учащиеся оценивают онлайн-переводы и обсуждают свои результаты в аудитории.

Из истории методики ясно видно, что грамматико-переводной метод основывался на переводе древнегреческих и латинских текстов, что привело к его полному отрицанию. Поэтому последующие методы (прямой, аудиолингвальный, аудиовизуальный и другие методы) полностью исключали язык-посредник и перевод в преподавании.

Перевод может быть использован как средство контроля понимания материала и лексики. Использование языка-посредника помогает в объяснении нового материала, помогает избежать ошибки и сэкономить время. Кроме этого преподаватель может объяснять и сравнивать систему родного языка с изучаемым, дабы избежать отрицательную интерференцию<sup>10</sup>. J. Harmer утверждает, что студенты так или иначе будут сами сравнивать иностранный язык с родным, поэтому почему бы преподавателю не использовать это, делая правильно и эффективно<sup>11</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Морозов В. Э. Методика урока русского языка как иностранного. М.: ИКАР, 2015. С. 140–141.

<sup>2</sup> Белая В. В. Очерки по психологии обучения иностранных языков. М.: Просвещение, изд-2, 1965. С. 227.

<sup>3</sup> Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 313–318.

<sup>4</sup> Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методика как наука. Методическая проблематика двуязычия. // Русский язык за рубежом. 1979. № 6. С. 67–73.

<sup>5</sup> Совет Европы. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Страсбург: Московский государственный лингвистический университет (русская версия), 2003. С. 256.

<sup>6</sup> Там же. С. 88.

<sup>7</sup> Осинцева-Раевская Е. А. Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного. // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. / Серия: Филология, педагогика, психология. 2014. Выпуск № 05. С. 7.

<sup>8</sup> Pym A. Studies on translation and multilingualism. Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. P. 126–133.

<sup>9</sup> Там же. P. 126–133.

<sup>10</sup> Юсупова К. Т. Методика преподавания РКИ через призму интерференции в греческой аудитории // Международный научно-практический форум: языки, культуры, перевод. Высшая школа перевода. М.: МГУ, 2015. С. 311.

<sup>11</sup> Harmer J. The Practice of English Language Teaching. 4th ed. Harlow, England: Pearson Longman, 2007. P. 133.

**Yusupova K. T.**

*National and Kapodistrian University of Athens, Greece*

#### THE ROLE OF TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article shows a new view on the use of translation in foreign language teaching. This dilemma has existed for a long time and the opinion of the methodologists has changed, and this is also evident in the history of teaching Russian as a foreign language. The Council of Europe promotes multilingualism and the use of translation in the study of foreign languages, recommends the development of mediating activities, distinguishing oral mediation from written mediation. Practical examples using translation in the audience are given.

*Keywords:* translation; foreign speakers; oral mediation; written mediation; Russian as a foreign language.



## НАПРАВЛЕНИЕ 10

# СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО И ДРУГИХ ЯЗЫКОВ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Русский язык  
в сопоставлении с другими языками.

Методология межъязыковых сопоставлений.

Системная, функциональная  
и прагматическая эквивалентность.

Универсальное и идиоэтническое  
в русском языке.

Способы языковой кодировки в русском  
и сопоставляемых с ним языках.

Прикладные аспекты описания русского языка  
в сопоставлении с другими языками.





**Аймолдина Алия Аманжоловна**

*Казахстанский филиал  
Московского государственного университета  
имени М. В. Ломоносова, Казахстан*

aimoldina\_aa@mail.ru

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ ИНТЕНЦИИ И РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСКУРСИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ТЕКСТАХ БИЗНЕС-КОРРЕСПОНДЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ КАЗАХСКОГО, РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

В статье представлено исследование основных коммуникативных интенций бизнес-профессионалов современного казахстанского делового сообщества, а также изучение дискурсивных стратегий и их реализаций на примере текстов бизнес-корреспонденции, составленных на казахском, русском и английском языках. Как показал анализ, особую роль в стратегическом планировании деловой деятельности играет стратегия воздействия адресанта/пишущего на адресата/читателя/делового партнера/потенциального клиента.

*Ключевые слова:* коммуникативные интенции; дискурсивные стратегии; бизнес-корреспонденция; деловой дискурс; деловая культура.

Особенность межкультурного делового дискурса Республики Казахстан заключается в функционировании в практике устной и письменной деловой коммуникации по меньшей мере трех языков: казахского, русского и английского. Специфика текстов бизнес-корреспонденции проявляется в разнообразии коммуникативных интенций деловых коммуникантов, реализации дискурсивных стратегий и тактик, способов и характере воздействия на адресата. Целью данной статьи является выявление и сопоставление основных коммуникативных интенций авторов деловых сообщений казахстанского делового сообщества, а также дискурсивных стратегий и их реализаций в текстах бизнес-корреспонденции на казахском, русском и английском языках.

Для реализации коммуникативных интенций бизнес-специалистам необходимо умелое оперирование различными дискурсивными стратегиями, выбор которых, по результатам анализа, варьируется от специфики культурно-языковой среды составителей текстов бизнес-корреспонденции. Под дискурсивной (коммуникативной, речевой) стратегией мы понимаем общий план, совокупность речевых действий, направленных на реализацию определенного коммуникативного намерения говорящего/пишущего<sup>1</sup>. Отметим, что тактико-стратегическое поведение бизнес-специалистов напрямую зависит от поставленной коммуникативной цели и условий конкретной ситуации делового дискурса.

Изучение текстов бизнес-корреспонденции на казахском, русском и английском языках показало, что в рамках общей *стратегии воздей-*

ствия, сосредоточены три основных направления: 1) выстраивание отношений с деловым партнером; 2) создание положительного образа компании, производимой продукции и т. п.; 3) побуждение к действию. Ниже представим изложение результатов исследования по выявленным частным дискурсивным стратегиям с уточнением тактик, приемов и средств на материале текстов бизнес-корреспонденции на рассматриваемых языках. По утверждению современных лингвистов (А. Вежбицкая, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, И. В. Труфанова), применительно к деловой коммуникации дискурсивные стратегии и тактики являются национально и культурно детерминированными моделями делового речевого поведения в контексте специфической ситуации.

### 1. Стратегия выстраивания отношений с деловым партнером

Результаты проведенного исследования показали, что стратегия выстраивания отношений активно используется во всех трех рассматриваемых языках и обеспечивает конструирование устойчивого воздействия адресата на делового партнера. В качестве тактик реализации данной стратегии можно выделить: *тактику деперсонализации, тактику персонализации, тактику выражения солидарности и уважения.*

Как показал анализ собранных нами деловых писем, в большей степени в текстах бизнес-корреспонденции на казахском (75%) и русском языках (63,5%) для достижения эффекта объективности и достоверности делового сообщения активно используется *тактика деперсонализации.* Общепринято выделять два основных приема создания эффекта деперсонализации при составлении бизнес-текстов: *перефокусирование* и *дефокусирование.* Так, в бизнес-корреспонденции, как на казахском, так и на русском языках, специалисты используют прием перефокусирования внимания с личности адресанта на целый профессиональный коллектив или компанию. С позиции теории культурных измерений Э. Холла<sup>2</sup> и Г. Хофстеде<sup>3</sup>, данный прием воздействия на адресата наиболее характерен для деловых культур, ориентированных на коллектив или группу, к которым можно отнести казахскую и русскую деловые культуры. На лексическом уровне этот прием достигается при помощи так называемого *«мы»-подхода*, заключающегося в широком использовании в текстах бизнес-корреспонденции местоимений 1-го лица множественного числа (*Biz/Мы*). Интересно отметить, что данная стратегия особенно ярко представлена при реализации коммуникативной интенции функционального блока 1 — Знакомство с компанией. Приведем несколько таких примеров:

- (1) *Біздің ұсынысымызды талқылауыңызды сұраймыз және Өзіңіздің қорытынды пікіріңізді хабарлауыңызды өтінеміз.*
- (2) *Мы готовы выехать к Вам для проведения презентации оборудования, выпускаемого нашей компанией.*



В меньшей степени прием перефокусирования встречался и в текстах бизнес-корреспонденции, составленных англоязычными бизнес-специалистами (в 35% бизнес-текстах):

- (3) *We feel you deserve the finest possible service. It is our intention to delight you with our level of service and we guarantee to do the following for you.*

Как показывают материалы исследования, эффект деперсонализации достигается при помощи использования таких безличных конструкций, как «...жіберу керек», «...жіберілетін болады», «Вам необходимо явиться...», «...должны быть предоставлены...» и т. д. В свою очередь, в английской бизнес-корреспонденции эффект объективности и деперсонализации предоставляемой информации достигается при помощи использования безличных местоимений «it».

## **2. Стратегия создания положительного образа компании и продвигаемой продукции**

Немаловажную роль при составлении текстов бизнес-корреспонденции играет коммуникативное намерение бизнес-специалистов создать позитивный имидж как компании, так и предлагаемой продукции и услуги. В ходе реализации стратегии создания позитивного образа компании, продвигаемой продукции или услуг бизнес-специалистами активно используются различные тактики, подчеркивающие положительные качества бизнес-компании, ее сотрудников, уникальные черты производимого товара и предоставляемых услуг при помощи: 1) *тактики институциональной принадлежности*; 2) *тактики демонстрации знаний*; 3) *тактики представления продукции/товара/услуг*.

Так, *тактика институциональной принадлежности* выражается в предоставлении подробной информации о компании, того института, к которому принадлежит адресант, что создает устойчивый имидж компании, подчеркивает ее авторитет и доверие к ней:

- (4) *[Компанияның атауы]» ЖШС — кун қуатын электр қуатына түрлендіру үшін пайдаланылатын фотоэлектрлі модульдерді өндіру кезінде қолданылатын, кремнийден жасалған фотоэлектрлі ұяшықтарды өндірумен айналысатын жас, дамып келе жатқан компания.*
- (5) *ТОО «[Наименование компании]» является региональным представителем компании «[Наименование компании]», зарекомендовавшей себя на казахстанском рынке как поставщик широкого ассортимента профессиональных инструментов и оборудования таких известных брендов, как: FORCE, SUMAKE, BAUM PROFESSIONAL, TRISCO, JUN KAUNG.*
- (6) *I am writing to you on behalf of the company [Company Name]. We are an office furniture manufacturer in England and we are the exclusive supplier of office furniture for the European Commission and its agencies since 2005...*

Полученные результаты позволяют отметить значительное сходство текстов бизнес-корреспонденции на казахском и русском языках в плане выбора используемых лексических средств. В большинстве текстов доля

использования стилистически нейтральной лексики выше доли использования стилистически окрашенной лексики, в то же время наблюдается широкое использование стилистически окрашенной лексики функционального характера во всех ее видах, активное употребление официально-деловых оборотов и клише формального регистра создают особый языковой стиль делового сообщения.

### 3. Стратегия побуждения к действию

Как известно, в процессе реализации общей дискурсивной стратегии воздействия на адресата большое значение при конструировании текстов бизнес-корреспонденции имеет стратегия побуждения адресата к действию, которая осуществляется с помощью *тактики давления и предложения бонусов и выгодных предложений*. Рассматриваемые тактики реализации стратегии побуждения к действию неразрывно связаны со стратегиями «позитивной» и «негативной» вежливости и тактиками сохранения социального «лица» адресата, предложенными зарубежными исследователями П. Браун и С. Левинсон<sup>4</sup>.

*Тактика давления* в текстах бизнес-корреспонденции выражается в призыве адресата (клиента/потенциального клиента) к действиям и принятию определенных решений. В текстах бизнес-корреспонденции рассматриваемых языков особо ярко данная тактика представлена во время формулирования просьбы об ответе и при запросе той или иной информации или выполнения определенного действия (письма-запросы, письма-просьбы).

Как показал анализ, именно в функциональном блоке — «*Просьба об ответе*» для сохранения позитивного имиджа перед адресатами отмечается частое обращение бизнес-специалистов к стратегиям «негативной» вежливости, которые максимально минимизируют степень категоричности сформулированной просьбы путем использования следующих языковых, грамматических и дискурсивных средств:

- 1) маркеры вежливости *«please»* (*пожалуйста*), например, *«Please feel free to contact me directly with any questions...»* и др. в коммерческих предложениях на английском языке, различные выражения вежливой просьбы, такие, как *«Бізге қоңырау шалыңыз», «Барлық сұрақтар бойынша мына телефондарға қоңырау шалыңыз»* и др. в письмах на казахском языке, *«пожалуйста», «Просим Вас рассмотреть возможность поддержки нашей деятельности...», «Вы можете посмотреть на нашем сайте»* и др. в письмах на русском языке;
- 2) *«ты-Вы»* формы, поскольку помимо слова *«пожалуйста»*, эффективным средством усиления вежливости императивного высказывания является обращение на *«Вы»* в бизнес-корреспонденции на русском языке, *«Сіз»* — в на казахском языке, а также обращение по имени-отчеству;
- 3) выражения благодарности и признательности, например: *«Thank you for your continued support», «От лица компании благодарим Вас за оказанное внимание к нашей работе», «Сізге үлкен ұмітпен алғыс білдіремін»*. Поскольку выражение благодарности в данном случае подчеркивает отсутствие давления на собеседника, то данные примеры можно отнести к стратегиям «негативной» вежливости.

На основании всего вышеизложенного можно выделить основные коммуникативные интенции, характерные для той или иной деловой культуры. Отличительной чертой коммуникативных интенций деловых коммуникантов при написании бизнес-корреспонденции является специфика построения деловых отношений с бизнес-партнерами посредством деловой переписки. Главное различие заключается в предпочтении бизнес-компаниями долгосрочности или краткосрочности установления деловых контактов со своими клиентами и партнерами. В текстах казахоязычной и русскоязычной (в меньшей степени) бизнес-корреспонденции делается акцент на продолжительные партнерские отношения, нацеленные на будущее. Англоязычные же бизнес-специалисты в качестве одной из важных коммуникативных интенций в бизнес-корреспонденции отмечают получение быстрых коммерческих результатов, что не предполагает развитие долгосрочных деловых отношений.

Таким образом, характерное для настоящего времени расширение международных контактов предъявляет особые требования к знаниям культурных традиций деловых партнеров. Эти знания особенно важны для бизнес-специалистов, составляющих бизнес-тексты для своих иностранных партнеров в контексте межкультурной деловой коммуникации. Отсутствие необходимых фоновых знаний задействованных деловых культур и неверное оперирование дискурсивными стратегиями при написании текстов бизнес-корреспонденции может привести к ряду коммуникативно-прагматических неудач.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шевченко И. С. Об историческом развитии когнитивного и прагматического аспектов дискурса // Вісник Харківського національного університету. 2000. № 471. С. 300–307.

<sup>2</sup> Hall E. T. *Beyond culture*. New York: Doubleday, 1976. 320 p.

<sup>3</sup> Hofstede G. H., Hofstede G. J., Minkov M. *Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 2010. 576 p.

<sup>4</sup> Brown P., Levinson S. C. *Politeness: some universals in language usage (Studies in International Sociolinguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.

**Aimoldina A. A.**

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Kazakhstan*

#### COMMUNICATIVE INTENTIONS AND THE IMPLEMENTATION OF DISCURSIVE STRATEGIES IN THE TEXTS OF BUSINESS CORRESPONDENCE: ON THE EXAMPLE OF THE KAZAKH, RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

The article presents a study of the main communicative intentions of business professionals in the modern Kazakhstan business community, as well as the study of discursive strategies and their implementations on the example of business correspondence texts compiled in Kazakh, Russian and English. As the analysis has proved, a special role in strategic business planning is played by the strategy of the influence of the addresser / writer on the addressee / reader / business partner / potential client.

*Keywords:* communicative intentions; discursive strategies; business correspondence; business discourse; business culture.

**КОЛОРОНИМ «РОЗОВЫЙ»  
В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ  
И ИНЫХ УСТОЙЧИВЫХ СЛОВСОЧЕТАНИЙ  
(КОМПАРАТИВНЫЙ РУССКО-СЛОВАЦКИЙ ПЛАН)**

В статье рассматриваются фразеологические единицы и другие устойчивые словосочетания, содержащие в своем составе колороним «розовый» и компонент «роза». Автор уделяет внимание экстралингвистическим факторам фразообразования, а также переносному и символическому значению компонентов и их роли в составе фразеологических единиц. Работа строится в компаративном русско-словацком плане.

*Ключевые слова:* фразеологизм; колороним «розовый»; семантика; символ; этимология; эквивалент.

Зрительное восприятие окружающего нас мира является очень важным для каждого человека. Цвет играет особую роль в познании культуры и психологии народа. Восприятие того или иного цвета у разных народов определяется их историей, культурой и бытом. В «Большой энциклопедии русского языка» цвет определяется как одно «из свойств объектов материального мира, которое воспринимаем как осознанное зрительное ощущение»<sup>1</sup>. Так как цвет способен вызывать у человека различные чувства, то ему стали приписывать магические свойства. Таким образом за ним стала закрепляться символика<sup>2</sup>. Целью данной статьи является компаративное рассмотрение и анализ фразеологических единиц (далее ФЕ) и иных устойчивых словосочетаний, содержащих в своем составе колороним «розовый» и компонент «роза».

Ю. А. Гвоздарёв в книге «Пусть связь речений далека»<sup>3</sup> в одной из глав уделяет внимание символическому значению колоронимов в составе ФЕ. Он пишет: «Умение делать краски способствовало развитию изобразительного искусства. У древних художников, а ими были преимущественно иконописцы, стала складываться система цветовых символов. Красный цвет связывали с кровью мучеников или с огнём ада, синий цвет, как цвет неба, выражал раздумье, размышление, созерцательность, белый был причастен к „божественному свету“, чёрный символизировал смерть, тьму **кромешную**, т. е. ад».

Прежде чем начать анализировать собранный материал, приведем значения слова «розовый». Это многозначное слово имеет четыре значения: 1. Прилагательное к «роза». Приготовленный из роз. 2. Бледно-красный. С лицом, покрытым румянцем. 3. Перен. Ничем не омраченный, заключающий в себе только приятное, радостное, светлое. 4. То же, что «розоцветные». В словацком языке наблюдаем точно такие же значения указанного колоронима.

Розовый цвет — это смесь белого и красного. Психологи утверждают, что он положительно влияет на эмоционально неуравновешенных людей, успокаивает нервную систему, способствует расслаблению, но также может стать причиной быстрого и внезапного расстройства и огорчения. Сходство розового цвета с кожей младенца породило ассоциации с детством, младенчеством, наивностью, легкомыслием, инфантильностью, сентиментальностью, нереальностью. Розовый цвет также стал символом нежности, ласки, любви. В словацкой культуре и лингвистике розовый цвет также вызывает указанные выше ассоциации и связывается с нежностью, лаской и красотой.

Ю. А. Гвоздарев<sup>4</sup> пишет о том, что «Прилагательное „розовый“ в прошлом связывалось с зарей. Заря представлялась древним славянам в виде божества — прекрасной женщины. Образ зари встречаем в русских сказках». А. Н. Афанасьев<sup>5</sup> по поводу зари пишет следующее: «Заря олицетворялась у славян в образе богини и называлась сестрою Солнца». Согласно другим преданиям Заря Утренняя и Заря Вечерняя были божественные сестры и обе прислуживали Солнцу. «Покинутое Утренней Зарей, одинокое Солнце совершало свое шествие по небу, напрасно отыскивая свою подругу, и, только приближаясь к пределам своей дневной жизни, готовое погаснуть „умереть“, на западе, оно снова, на краткие мгновения, обрело Зарю, блиставшую дивной красотой в вечернем сумраке».

Наблюдения над художественными текстами, изучение фразеологии в русском и словацком языках в узком и широком смысле, а также изучение символического значения указанного колоронима показали, что в обоих языках существуют ФЕ с одинаковым или близким значением. Почти все ФЕ русского языка имеют в словацком языке эквиваленты, причем довольно часто речь идет не только о семантических, но и о лексико-семантических эквивалентах. Кроме того, в обоих языках существует довольно большое количество терминологических сочетаний и устойчивых метафорических и перифрастических выражений. Во ФЕ колороним «розовый» употребляется в третьем значении, а в устойчивых словосочетаниях терминологического характера проявляется значение 1) сделанный из розы и 2) имеющий форму, цвет розы.

В данной статье исходим из положения о том, что ФЕ возникают в процессе фразообразования и что экстралингвистический фактор при этом играет важную роль<sup>6</sup>. ФЕ понимаем как «относительно устойчивые, воспроизводимые, экспрессивные сочетания лексем, обладающие целостным значением»<sup>7</sup>.

И в русском, и в словацком языке существуют ФЕ **видеть [представлять, изображать, рисовать, расписывать] в розовом свете [цвете] кого-что; изображать [расписывать] что в розовом свете; видеть кого, что в розовом [радужном] свете** — **vidieť [predstavovať] v ružovom svetle [v ružových farbách], mať o niečom ružové predstavy**. Приведенные ФЕ

и в русском, и в словацком языках имеют одинаковое значение — *‘видеть, представлять идеализованно, неоправданно оптимистически, светлым, радостным, лучше, чем есть на самом деле’*. Н. М. Шанский<sup>8</sup> считает, что ФЕ **видеть все в розовом свете** является «калькой с франц. *voirtoutcouleurde rose*. Восходит к англ. *in thepink* — *‘в розовом свете, в добром здравии’*. *Pink* — первонач. *‘гвоздика’*, затем у слова развилось значение *‘розовый’*; розовый цвет всегда ассоциировался с хорошим здоровьем и благополучием, с благодушием и довольством».

Следующая ФЕ русского языка имеет в словацкой фразеологической системе три эквивалента, совпадающих с ней в лексико-семантическом плане: **смотреть сквозь [через] розовые очки [стекла] на кого-что** — **pozerať na niekoho, niečo cez ružové okuliare; mať na očiachružové okuliare, pozerať sa [dívať sa] cez ružové okuliare** — *‘идеализовать кого-, что-л., не замечать недостатков, темных сторон кого-, чего-л., представлять все в приятном виде’*. ФЕ **в розовом свете[цвете]** — полностью совпадает со словацкой ФЕ **v ružových farbách** — *‘идеализованно, лучше, чем есть на самом деле(видеть, представлять и т. п. что-либо)’*. К данной группе ФЕ примыкают и ФЕ **окрашивать в розовый цвет** — **lakovať (na ružovo) niečo**; **рисовать [расписывать] розовыми красками** — **líčiť ružovými farbami, lakovať (na ružovo) niečo**с указанным значением. Интересным является использование словацких глаголов “lakovať” — *‘покрывать лаком’* и “líčiť” — *‘красить, белить; гримировать кого, кем; увлеченно описывать’*.

Романтичность и мечтательность выражается ФЕ **розовые [радужные, сладкие] мечты [грезы]**. Часто ирон. В словацком языке данной ФЕ соответствуют ФЕ **ružové nádeje** и **vzdušné zámky** — *‘воздушные замки’* — *‘романтические, часто несбыточные мечты о прекрасном’*. В словацкой фразеологической системе существует и ФЕ **stavať vzdušné zámky**, что соответствует ФЕ русского языка **строить воздушные замки** — *‘мечтать о несбыточном’*. По поводу данной ФЕ Н. М. Шанский<sup>9</sup> считает, что она является калькой с французского языка. «Сочетание „воздушные замки“ восходит к франц. *bâtir (construire, faire) des châteaux en Espagne* — букв. *‘строить замки в Испании’*. Франц. выражение восходит к XI веку. Оно возникло после похода Генриха Бургундского в 1905 году в Испанию, где он вместе с королем Кастилии Альфонсом VI сражался против мавров и победил их, за что был щедро вознагражден Альфонсом: получил руку его дочери и обширные владения, в которых стал возводить великолепные замки. Соотечественники завидовали ему и ни о чем другом не помышляли, как строить замки в Испании. Но так как в Испании у них не было владений, то им оставалось строить замки в воображении. Эти фантастические планы и несбыточные мечты и стали называться *‘воздушными замками’*». В русской литературе данное выражение появилось только в XIX веке<sup>10</sup>.



Переносное значение колоронима *розовый* в словацком языке полностью реализуется в устойчивых словосочетаниях **ružové vyhlídky** в значении *'радужная перспектива'* и **ružová nálada** — *'радужное, лучезарное настроение'*.

В словосочетаниях с фразеологически связанным значением, содержащих в своем составе компонент «розовый» реализуются значения *'сделанный из лепестков розы; имеющий розовый цвет'*: **розовая вода** — **ružová voda** — *'косметическое средство, экстракт из лепестков роз, имеющий антибактериальное воздействие'*; **розовое масло** — **ružový olej** — *'идеальное средство для разглаживания морщин и массажа лица'*; **розовое вино** — **ružové víno** — *'сорт легкого вина'*; **розовое дерево** — **ružové drevo** — *'древесина некоторых тропических деревьев, окрашенная в розовый цвет'*.

Всемирно известным является **розовый фарфор** — **ružový porcelán**, который производят в Чехии. Это декоративные предметы и столовые сервизы, которые производятся вручную. Интересным является то, что фарфоровая масса окрашивается в розовый цвет и только готовое изделие покрывается прозрачной глазурью.

И в русской, и в словацкой фразеологии отразился не только колороним «розовый», но и наименование растения «роза». **Роза** — **ružá** представляет собой растение с красивыми «крупными махровыми, обычно ароматными, цветками разнообразной окраски и со стеблями, покрытыми шипами, а также цветки этого растения»<sup>11</sup>.

В русской культуре наименование «роза» используется для выражения красоты, здоровья, свежести, юности, застенчивости, естественности, что и подтверждают следующие примеры. Обычно устойчивые обороты с данным компонентом составляют сравнительные конструкции: **как роза (розочка)** ласк. — *'красивый'*; **красный как майская роза** — *'о румяном человеке'*; **свежа как роза; цветет как роза** trad.-поэт. — *'о прекрасной девушке в расцвете красоты, молодости'*; **розы на ее щеках увяли** trad.-поэт. — *'о румянце'*; **девушка как роза** — **dievča ako ruža** — *'красивая'*; **розовый румянец** — *'косвенный признак здоровья'*; **Какая роза расцвела!** — *'о прекрасной юной девушке'*. В русском языке существует и выражение **дикая роза** — *'о прекрасной, но застенчивой, без налета манерности девушке'*.

В словацкой культуре «роза» тоже используется во ФЕ и устойчивых сравнительных оборотах, которыми выражается красота, здоровье, свежесть, застенчивость молодой девушки: **červený ako ruža** — **румяный как яблочко [как маков цвет]**; **začervenat' sa ako ruža** — **вспыхнуть [зардеться, покраснеть] как маков цвет**; **byť ako ruža medzi trními** — **быть как цветок среди бурьяна**; **kvitnúť ako ruža** — **расцветать как роза**. В словацкой паремиологии находим и две паремии, которые имеют эквивалент и в русском языке: **Niet ruže bez trnia** — **Нет розы без шипов**; **Tr-**



**pezlivost ruže prináša** — **Терпение и труд все перетрут**. Как видно, первая поговорка полностью соответствует русскому эквиваленту, во второй — компонент «роза» заменяется компонентом «труд», но значение не меняется. В словацкой фразеологии живут и ФЕ, которые, выражая красоту, содержат в своем составе прилагательное «krásna» — ‘красивая’: **Je krásna ako ruža [púčik, ako ružový list, ako z ruže kvet, ako kvet]** — ‘Красивая как роза [буто́н, как лист розы, как цветок розы, как цветок]’; **Dievča krásne, ako čo by bolo na šípe vyrástlo** — ‘Девушка красивая, как будто выросла на ветках шиповника’.

И в русской и в словацкой фразеологии компонент «роза» используется в тех ФЕ, которые дают оценку жизни: **его [ее, их] путь не устлан [не усыпан] розами** — **nemá na ružiach ustlané**; **ему [ей, им] живется несладко** в значении ‘ему[ей, им] живется трудно’; **усеять [усыпать] чей-нибудь путь розами** — ‘сделать чью-нибудь жизнь легкой, счастливой’; **mať na ružiach ustlané** — **кому-то живется сладко** — ‘кому-то живется легко’. Как видим, во ФЕ обоих языков проявляется как активность действия, так и пассивная форма действия.

В обоих языках существуют устойчивые словосочетания терминологического характера с одинаковым значением: **душистая роза** — **voňavá ruža**; **дикая роза** — **planá ruža**; **вьющиеся розы** — **poripavé ruže**; **красная роза** — **červená ruža**; **белая роза** — **biela ruža**; **чайная роза** — **čajová ruža**; **собачья роза** — **šípová ruža**; **махровая роза** — **stolistá ruža**; **роза ветров спец.** — **veterná ružica** — 1. О ветрах, дующих в каком-либо определенном месте одновременно в различных направлениях. 2. Графическое изображение повторяемости направлений силы ветра за месяц, сезон, год и т. п.

Изучение указанной проблематики показало, что преобладающее большинство словосочетаний — это ФЕ с колоронимом «розовый» в его переносном значении. Следующую группу составляют устойчивые сравнения фразеологического характера с компонентом «роза» в его метафорическом значении, а последнюю — сочетания терминологического характера с указанными компонентами в их прямом значении. Близость славянских языков и культуры нашла свое отражение и во фразеологии обоих языков.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Большая энциклопедия русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1970–1978. Т. 28. С. 441.

<sup>2</sup> Антомякова Д. Проблема перевода фразеологических единиц с компонентами цветовой символики в компаративном русско-словацко-немецком планах. На материале колоронима желтый. // Vzťahy a súvislosti v odbornom preklade. Zborník materiálov z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej v dňoch 15.–17. januára 2007 v Prešove. Anna Valcerová (ed.) FF PU Prešov 2007. S. 97–105.

<sup>3</sup> Гвоздарев Ю. А. Пусть связь речений далека. Ростов-на-Дону: Ростовское книжное издательство, 1982. С. 88–89.

<sup>4</sup> Там же. С. 93

<sup>5</sup> Афанасьев А. Н. Мифология древней Руси. М.: Эксмо, 2007. С. 32–34.

<sup>6</sup> Гвоздаре Ю. А. Основы русского фразеобразования. Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1977. 182 с.

<sup>7</sup> Мокиенко В. М. Славянская фразеология. М.: Высшая школа, 1989. С. 5.

<sup>8</sup> Шанский Н. М., Зимин В. И., Филиппов А. В. Опыт этимологического словаря русской фразеологии. М.: Русский язык, 1987. С. 27.

<sup>9</sup> Там же. С. 141.

<sup>10</sup> Там же.

<sup>11</sup> Словарь русского языка. Т. 3. М.: Русский язык, 1984. С. 726.

**Antonakova D.**

*Prešov University in Prešov, Slovakia*

### **COLOUR TERM “ROSE” AS A COMPONENT OF PHRASEOLOGICAL UNITS AND OTHER FIXED EXPRESSIONS**

The paper deals with phraseological units and other fixed units with the component of “rose” and “a rose”. The author concentrates on the extra-linguistic factors of the formation of a phrase and on the figurative and symbolic meaning of phraseological unit components and their role in phraseological units. The problem is studied from a comparative (Russian — Slovak) perspective.

*Keywords:* phraseme; colour term “rose”; semantics; symbol; etymology; equivalent.

## ОСНОВНЫЕ СРЕДСТВА СМЫСЛОВЫХ ВЫДЕЛЕНИЙ В РУССКИХ И АЗЕРБАЙДЖАНСКИХ ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ И ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ВОПРОСИТЕЛЬНЫМ СЛОВОМ

Сопоставительный анализ средств выражения смысловых отношений в русских и азербайджанских повествовательных и вопросительных предложениях с вопросительным словом показал различие между языками. В русском языке ведущим средством является передвижение интонационного центра независимо от формы речи, диалогической или монологической. В азербайджанском языке употребление того или иного средства зависит от формы речи. В диалогической речи выражение ремы предложения может производиться интонационным средством. Однако его возможности снижены за счет повышения роли лексико-грамматических средств. Интонация при этом используется как избыточное средство. В монологической речи главная роль в выделении ремы предложения принадлежит лексико-грамматическим средствам: выделительным частицам и изменению обычного порядка слов в предложении.

*Ключевые слова:* тема и рема предложения; центр интонационной конструкции; неизвестный член предложения; лексико-грамматические средства; структура противопоставления.

В различных языках для выделения ремы предложения и, тем самым, противопоставления ее теме используются интонационные и лексико-грамматические средства (порядок слов, выделительные обороты, служебные слова и т. д.). Однако соотношение этих средств по формам речи, диалогической и монологической, в разных языках может быть различным. И именно в соотношении средств выражения смысловых отношений внутри предложений проявляется специфика каждого языка. Целью данного сообщения является 1) анализ средств смысловых выделений (различение темы-ремы высказывания) в русских и азербайджанских повествовательных и вопросительных предложениях с вопросительным словом и возможностях интонационного центра при этом, 2) сопоставление этих средств в обоих языках. При сопоставительном анализе необходимо определить, какие смысловые отношения выражаются внутри предложения и каково соотношение лексико-грамматических и интонационных средств при выделении компонентов предложений.

**I. Вопросительные предложения с вопросительным словом** выделяются тем, что неизвестный член в них выражается лексико-грамматическими средствами, а именно: местоименными и наречными словами. Эти предложения обладают наибольшей степенью неизвестности неизвестного члена, так как для спрашивающего в данной ситуации одинаково неизвестны все члены тематического ряда. В русском языке выделение неизвестного члена производится, в основном, передвижением

ем центра второго типа интонационной конструкции (ИК-2) как в диалогической, так и в монологической речи. В словах, выделенных центром интонационной конструкции, проявляются те семантические свойства, которые до взаимодействия с интонацией были потенциальными, неактуализированными. При передвижении центра ИК-2 происходит смысловое выделение неизвестного слова, если оно потенциально обладает структурой противопоставления из нескольких членов, объединенных по какому-либо общему тематическому признаку. При взаимодействии центра ИК-2 с таким словом реализуется семантика противопоставления типа «именно это, а не то». Если же неизвестное слово имеет структуру противопоставления из двух членов или же не обладает такой структурой, то срабатывает только фонетическое выделение.

Так, в высказывании «Где ты Аню видишь?» центр ИК-2 уточняет неизвестный член «ты», который имеет структуру противопоставления из нескольких членов, объединенных по тематическому признаку лица — именно ты, а не кто-нибудь другой: *ты — он — Петя — Ваня — Игорь* и т. д. Аналогично в высказывании «Где ты Аню видишь?» центр ИК-2 также уточняет неизвестный член «Аню», так как это слово обладает структурой противопоставления из нескольких членов (именно Аню, а не кого-нибудь другого человека: *Настю — Веру — Иру — Лену*). Однако в высказывании «Где ты Аню видишь?» происходит только фонетическое выделение, так как неизвестный член «видишь» имеет структуру противопоставления из двух слов: *видишь — не видишь*. В высказывании «Где ты Аню видишь?» также происходит фонетическое выделение.

*Он далеко, всегда далеко, всю жизнь в стороне от них, да и папа ли это, такими ли бывают настоящие папы? А где ее собственный папа? Где Александр Александрович? Где Нюша? Где остальные? О, лучше не задавать себе этих вопросов, лучше не вникать. (Б. Пастернак. Доктор Живаго).*

В азербайджанской лингвистике нет специальных работ относительно выделения неизвестного члена в аналогичном виде вопроса. Но во всех работах, где говорится о логическом ударе в различных типах высказываний, подчеркивается, что в вопросах с вопросительными словами логическое ударение помещается на местоименных и наречных словах. Анализ звучащей речи показал, что такая аргументация характерна для монологической речи, где основное внимание говорящего акцентировано на вопросительном предикате, выраженным местоименными и наречными словами:

*“Hara gedirdilər? Nə üçün gedirdilər? Sabah onları gözləyən nə idi? Nəyə rast gələcəkdilər? Tələyin nəsibi, fələyin gərdişi onları hara çəkib aparırdı?” (М. Ибрагимов). (Куда они шли? С какой целью шли? Что их ждало завтра? С чем они повстречаются? Куда их вела судьба, божье предписание?).*

В диалогической же речи выделение неизвестного члена возможно передвижением центра ИКА-2. При этом в зависимости от семантической структуры слова, являющегося неизвестным членом предложения,

возможно смысловое выделение (при структуре противопоставления из нескольких слов) и фонетическое выделение (при структуре противопоставления из двух слов). При взаимодействии центра ИКА-2 и слова со структурой противопоставления из нескольких членов реализуется семантика противопоставления типа “məhs bu, o uox” (именно это, а не то). Так, в высказывании “Əntiqə nə vaxt gələcək?” (Когда придет Антига?) возникает смысловое выделение “başqası uox, məhz Əntiqə” (именно Антига, а не кто-нибудь другой), так как неизвестное слово имеет структуру противопоставления из нескольких слов, организованных по тематическому признаку личного имени: Əntiqə — Sevda — Dilarə — Səkinə və s. В высказывании “Əntiqə nə vaxt gələcək?” (Когда придет Антига?) возникает только фонетическое выделение слова, так как “gələcək” имеет структуру противопоставления из двух членов: “gələcək — gəlmİYƏcək” (придет — не придет). И, наконец, в высказывании “Əntiqə nə vaxt gələcək?” (Когда придет Антига?) возникает также фонетическое выделение, так как слово “nə vaxt” (когда) не обладает структурой противопоставления.

*De, oğlum necədi? Məni anırmı? Ata həsrəti ilə yanırırmı? (С. Вургун). (Скажи, как мой сын? Вспоминает ли меня? Горит ли душа его от тоски по отцу?)*

Однако в азербайджанском языке возможности интонационного выделения неизвестного члена в диалогической речи несколько сужены за счет расширения роли лексико-грамматического средства: частицы “bəs” («а»). Выделительная функция частицы “bəs” проявляется при определенном условии, а именно: при ее отнесенности в слову, потенциально обладающем структурой противопоставления из нескольких членов, организованных по общему тематическому признаку. При этом перемещение интонационного центра невозможно, так как выделительный компонент перетягивает его к тому слову, к которому сам относится.

*— Bəs o necə oldu? Harda qaldı? (— А куда он делся? Где запропастился?  
— Onun adı olmazmı? (Ордубади) — А у него нет имени?)*

В случаях, когда частица “bəs” («а») относится к слову со структурой противопоставления из двух членов, например, olublar — olmayıblar (был — не был), она теряет выделительную функцию. В таких предложениях выражение неизвестного члена производится перемещением центра ИКА-2.

*Bəs nə üçün öz ana dilimizdə danışırıq? (А почему мы не говорим на родном языке?) (Мир Джалал)*

Таким образом, сопоставительный анализ средств выделения неизвестного члена в вопросительных предложениях с вопросительным словом в русском и азербайджанском языках показал различие между языками: 1) в русском языке ведущим средством выделения является интонационное средство — передвижение центра ИК-2 независимо от формы речи, монологической или диалогической; 2) в азербайджан-

ском языке возможности центра ИК снижены за счет расширения роли выделительной частицы «bəs» («а»).

II. В русском и азербайджанском языках выделение нового (ремы) в **односинтагменных повествовательных предложениях** производится передвижением ИК-1 и ИК-2, соответственно ИКА-1 и ИКА-2. Однако смысловые оттенки, которые возникают при их употреблении в одних и тех же синтаксических конструкциях с аналогичными лексическими составами, оказываются разными. Так, в русском языке при взаимодействии центра ИК-2 и слова со структурой противопоставления из нескольких членов возникает, как и в вопросах с вопросительным словом, семантика противопоставления типа «именно это, а не то», в азербайджанском языке соответственно “məhz bu, o uox”. Такое противопоставление носит уточняющий характер. В следующих синтаксических конструкциях русского и азербайджанского языков:

*На столе лежала телеграмма. (А. П. Чехов) Mən onun anasıyat. (Я ее мама). (И. Эфендиев)*

передвижением центра ИК-2 и ИКА-2 потенциально возможно выделение нескольких рем.

*На столе лежала телеграмма. (именно телеграмма, а не письмо, не записка и т. д.).*

*На столе лежала телеграмма. (именно на столе, а не на другом месте). Mən onun anasıyat. (Я ее мама). Mən onun anasıyat. (Я ее мама.) Mən onun anasıyat. (Я ее мама.)*

Центры ИК-1 и ИКА-1 в таких составах фонетически выделяют новое, констатируют какой-либо факт, отношение и т. д., указывают на них, но не противопоставляют, а центры ИК-2 и ИКА-2 противопоставляют, в большей степени расчленяют предложение на тему-рему.

Анализ русской и азербайджанской звучащей речи показывает, что аналогичное выражение нового в простом повествовательном предложении чаще наблюдается в разговорной речи.

В русском и азербайджанском языках смысловое выделение ремы в повествовательных предложениях возможно лексико-грамматическим средством — изменением обычного порядка слов. Известно, что в азербайджанском языке, как и в русском, порядок слов не является средством выражения коммуникативного типа предложения. Например, вопросы без вопросительных слов и повествовательные предложения имеют один и тот же порядок следования членов предложения. В азербайджанском языке сказуемое, как правило, имеет фиксированное место, оно заключает предложение. Подлежащее и второстепенные члены, относящиеся к нему, предшествуют сказуемому. Другие члены предложения размещаются между группой сказуемого и подлежащего. Изменение обычного порядка расположения членов предложения, за исключением сказуемого, помогает выявить рему предложения, которая выносится в позицию

перед сказуемым. В русском же языке рема перемещается на последнее место в предложении. При этом как в русском, так и в азербайджанском языке интонационный центр передвигается на выделяемый компонент и, таким образом, используется как избыточное средство. Например:

*Наташа придет к нам сегодня. Tahir Cəmilin ardinca vaqona mindi.  
Наташа придет сегодня к нам. Tahir vaqona Cəmilin ardinca mindi.  
Наташа сегодня к нам придет. Cəmilin ardinca Tahir vaqona mindi.  
Сегодня придет к нам Наташа. Cəmilin ardinca vaqona Tahir mindi.  
(Тахир вслед за Джамилем сел в вагон.)*

Однако такое выделение ремы в обоих языках является нетипичным и встречается оно, главным образом, в монологической речи.

Итак, сопоставительный анализ средств выражения ремы-темы в повествовательных и вопросительных предложениях с вопросительным словом в русском и азербайджанском языках показал, в основном, различие между ними в распределении того или иного средства по формам речи: диалогической и монологической. В русском языке ведущим средством выделения ремы предложения является передвижение интонационного центра ИК независимо от формы речи, хотя могут использоваться лексико-грамматические средства, но роль этих средств минимальна. В азербайджанском языке функционирование того или иного средства зависит от формы речи. В диалогической речи выражение ремы предложения возможно передвижением центра интонационной конструкции, но его смысловазличительные возможности несколько снижены за счет повышения роли выделительной частицы “bəs” («а»). При употреблении выделительного компонента центр ИК используется как избыточное средство, так как выполняет сопроводительную функцию. В монологической речи основная роль в выражении ремы предложения принадлежит лексико-грамматическим средствам: выделительным частицам и изменению обычного порядка слов в предложении. Эти специфические особенности сопоставляемых языков должны быть учтены в практике преподавания русского языка азербайджанцам и азербайджанского языка русским.

**Babasheva Z. M.**

*University of Languages, Azerbaijan*

#### **MAIN MEANS OF SEMANTIC EMPHASIS IN RUSSIAN AND AZERBAIJANI DECLARATIVE AND INTERROGATIVE SENTENCES WITH INTERROGATIVE WORDS**

The author argues that the comparative analysis of means of expression of the semantic relations in declarative and interrogative sentences in the Azerbaijani and Russian languages with the interrogative word has shown substantive difference. The main means in the Russian language is the movement of the intonational center not depending on the form of speech: dialogical or monological. The use of any means in the Azerbaijani language depends on the form of speech. The expression of rheme of the sentence in the dialogical speech can be performed by intonational means, but its potential is lowered because of increasing of the role of lexical and grammatical means. Intonation in this case is used as a redundant device. The main role in monological speech in emphasizing the rheme of the sentence belongs to lexical and grammatical means: emphasizing particles and to changing the usual order of words in the sentence.

*Keywords:* theme and rheme sentence; center of intonational construction; unknown member of the sentence; lexical and grammatical means; structure of opposition.



## О НЕКОТОРЫХ ТРАНСПОЗИЦИОННЫХ СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ ТРЕТЬЕГО ЛИЦА ЕДИНСТВЕННОГО ЧИСЛА РУССКОМ И ДРУГИХ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ

Способы выражения лица в славянских языках разнообразны. В настоящей статье мы сосредоточимся на способах выражения третьего лица единственного числа формами других лиц. Особое внимание мы посвятим различиям между русским и другими славянскими языками.

*Ключевые слова:* третье лицо; единственное число; множественное число; неопределенно-личные предложения.

Формами третьего лица выражаются действия лиц, которые непосредственно не участвуют в диалоге, где нет необходимости вводить эмоциональные нюансы или различные формы вежливости. Поэтому синонимичные средства для выражения третьего лица (особенно третьего лица множественного числа) менее многочисленны, чем средства для выражения первого и второго лиц. Третье лицо практически не может быть выражено формами первого и второго лица, за исключением некоторых ситуаций, в которых участвует первое лицо множественного числа. Однако существует несколько способов замены третьего лица единственного числа, на чем мы сосредоточимся в дальнейшей части нашей работы.

В русском языке возможна замена третьего лица единственного числа формой третьего лица множественного числа, чаще всего в разговорной речи<sup>1</sup>:

*Часов в одиннадцать, когда княгиня и Маруся пили кофе, вошел в столовую Никифор и доложил их сиятельству, что с князем Егорушкой творится что-то неладное.*

— Должно полагать, помирают-с! — сказал Никифор. — Извольте посмотреть! (А. П. Чехов. «Цветы запоздалые»);

*То, например, что будто бы слышал кто-то сегодня, как его превосходительство сказали самому Демиду Васильевичу, что, по их мнению, женатые чиновники «выйдут» посolidнее неженатых и к повышению чином удобнее, ибо смиренные и в браке значительно более приобретают способности, и что потому он, то есть рассказчик, чтоб удобнее отличиться и приобрести, стремится как можно скорее сочетаться браком с какой-нибудь Февроньей Прокофьевной.* (Ф. М. Достоевский. «Господин Прохарчин»);

*Oče so šli v goro; Ali oče kaj pišejo iz Amerike? — Ne, še niso; Kje so pa bili?* (словен.);

*Přišli stařeček; Stařeček říkali, že... (чеш.);*

*«Dobré je i mliečko. Všetko nám pánbožko na úžitok stvorili», zastávala moja babka trúnok, až sme sa rozičli; Pán farár boli tiež? — Nie, tí sú doma. Šiel som sám; Len dočkaj, mama ta vychrešia!* (слов.).

Данные примеры характерны для выражения уважения или признательности по возрасту в народной речи и в художественной литературе, а в современном языке считаются устаревшими<sup>2</sup>. А. В. Исаченко считает, что формы, такие, как *Пусть они тебе скажут, они-то должны знать*, которые не относятся к собеседнику, а к третьему лицу, присутствующему при разговоре, хранятся в просторечии и не имеют ничего общего со словацким «onikaniem», так как данный пример соответствует словацкому *'Niech ti to ten pán povie, on to musí vedieť'*<sup>3</sup>. В сербском языке формы с третьим лицом множественного числа в функции третьего лица единственного числа находятся за пределами современного языкового стандарта, хотя они теоретически возможны и могут встречаться в устаревших текстах или неадекватных переводах под влиянием интерференции. В электронном корпусе сербского языка нет примеров, в которых, например, предложения со словами «екселенција», «светост» и т. п. сочетаются с формами третьего лица множественного числа. Пример из работы М. Катнич<sup>4</sup>:

— *Гдје је нестала тетка Констанција?*

— *Они су у својој соби... облаче се.*

подтверждает возможность предметного употребления, хотя мы считаем, что здесь речь идет либо о влиянии интерференции, либо о попытке стилизации перевода в целях приближения к русским обстоятельствам.

Третье лицо единственного числа в русском языке может быть выражено и третьим лицом множественного числа в неопределенно-личном употреблении:

*Егорушка по-прежнему вел беспорядочную жизнь, Маруся не была еще пристроена... Мало ли причин для того, чтобы плакать? Будущее было туманно, но и сквозь туман княгиня усматривала злоеющие призраки. Плохая надежда была на будущее. На него не надеялись, а его боялись* (А. П. Чехов. «Цветы запоздалые»);

*Она, восемнадцатилетняя девочка, стояла, глядела в ноты и дрожала, как струна, которую сильно дернули пальцем.* (А. П. Чехов. «Цветы запоздалые»);

*Она так и не спросила, как его зовут, не в спину же спрашивать, когда он уходил.* (Г. Я. Бакланов. «В месте светлом, в месте злчном, в месте покойном»);

*Його називають найкращим учнем* (укр.).

При такой замене лиц действие вынесено на передний план, а сам исполнитель действия отодвинут на задний план, как менее важный. Это довольно частый способ выражения третьего лица единственного числа в русском языке, тогда как настоящая замена не присуща сербскому, польскому, словенскому или македонскому языкам, что можно объяснить фактом о широкой продуктивности неопределенно-личных предложений в русском языке, главный член которых выражен третьим лицом множественного числа глагола, и гораздо более редким употреблением данных предложений в южнославянских и западнославянских языках. Поэтому в этих языках встречаются другие модели предложений:

*Како се зове?, Како ти је име? (словен.), Јак та па име? (поль.); Како се вика? (мак.); Как се казва? (буг.).*

В сербском языке значение третьего лица единственного числа может быть выражено неопределенно-личной конструкцией с частицей «се», чаще всего в повествовательном стиле:

*21. savesti, pevao je koliko ga grlo donosi. Pošavši, iznenada, nije znao, ni kako se ide, ni kud se ide, do Tokaja, i nije imao, nigde, pripremljena i prijavljena prenoćišta. Nije imao ni hrane dovoljno. (серб.);*

*[Je reč o fičurovi Milošovi] Po obede sa ide do kaviarne, trochu sa živa, trochu sa čitaju noviny, trochu sa kibicuje pri biliard'och. A v zuboch ustavične viržinka. (слов.).*

Нами не был замечен такой способ выражения третьего лица единственного числа в русском языке.

Очень распространенным способом выражения действий третьего лица единственного числа в русском языке являются формы второго лица единственного числа глагола:

*Григорий Иванович пожал плечами и более с нею не спорил, ибо знал, что противоречием с неё ничего не возьмёшь, и пошёл отдыхать от своей достопримечательной прогулки.*

Следует отметить, что такие примеры показывают в большей или меньшей степени обобщенность действия третьего лица:

*Лидия побежала глазами по стеклянной полочке. Женщины у Кольки не было, это точно. Ванная — как вспаханная полоса на границе: пройдешь один раз и уже наследила. Забытой шпилькой, волосом на расческе, запахом... Нет, следов никаких. Она чмокнула Кольку в губы. (О. Некрасова. «Платит последний»).*

Для сербского, а также для польского языка, этот тип замены лица не типичен (хотя теоретически возможен), что снова можно объяснить тем, что доминирующим способом выражения обобщенно-личного действия (которое в данном случае относится к третьему лицу единственного числа) в русском языке являются формы со вторым лицом единственного числа в роли главного члена. В сербском и польском языках обобщенно-личное действие преимущественно выражается предложениями с лексемой «человек» в роли главного члена.

В вводной части мы указали, что третье лицо практически не может быть выражено формами первого или второго лица. Однако существует замена третьего лица единственного числа первым лицом множественного числа с социально-инклюзивным значением, например, в комментариях болельщиков:

*Добро смо играли, т. е. «Тим за који навијам је добро играо» и т. д.<sup>5</sup>;  
Spet smo zmagali, «Spet je zmagalo moštvo za kateraga navijam» (словен.).*

В русском языке третье лицо единственного числа может быть выражено формой императива в неимперативном значении при выражении различных модальных нюансов действия (долженствования, пожелания, принудительного, обязательного действия, возможности, условия и уступка, повествования, в фразеологических сочетаниях и т. п.:

*Чур, меня слушаться, ребята, не сбиваться в кучу, не рассыпаться врозь, каждый знай свое место!* (А. К. Толстой. «Князь Серебряный»);

*Он и служи барину, и мети, и чисть, он и на побегушках!* (И. А. Гончаров. «Обломов»);

*Желтого цвета волосы мягко и плавно спускались на левую грудь Марины и были там и сям прихвачены белыми скрепками, над виском воткнул в волосы цветочек бархатисто-красной настурции с желтой радугой в середине: шла вот по веранде женщина, мимоходом сорвала цветочек, небрежно сунула его в волосы, а он и придись к месту!* (В. Астафьев. «Веселый солдат»);

*А то наберёт воду в ковшик ладоней вместо того, чтобы плеснуть себе в лицо, вдруг остановится на полпути и слушает, слушает, а вода знай сочится сквозь пальцы, а он ничего не замечает и продолжает слушать, а потом как шлепнет по щекам пустыми ладонями да ещё и на Юру взглянет подозрительно, словно он нарочно всёто подстроил и даже подсунул ему всех этих говорунов.* (Ф. Искандер. «Мой кумир»);

*Он первые дни, как приехал в совпартшколу, таким гоголем ходил — не подступись.* (В. П. Беляев. «Старая крепость»);

*Где он остановился, этот Воланд, чёрт его возьми?— спросил Римский.* (М. А. Булгаков. «Мастер и Маргарита»);

*Мы потому так подробно остановились на ситуации с проблемой четырёх красок, что, знай о ней Витгенштейн, она привлекла бы его внимание.* (В. А. Успенский. «Витгенштейн и основания математики»).

Данные непрямые употребления императива не имеют ничего общего с прототипическими употреблениями императива. Кроме того, что некоторые исследователи считают, что многие непрямые употребления императива являются типологически распространенными и встречаются в других языках<sup>6</sup>, можно сказать, что в русском языке они намного чаще встречаются, чем в других славянских языках. В сербском языке можно его употребление при повествовании о прошлых событиях<sup>7</sup>. Х. Крижкова полагает, что данные употребления невозможны в чешском языке, т. е. всегда в таких ситуациях употребляется форма *af* + индикатив; и в русском языке они представляют старые формы, когда формы, такие как *дуй, подуй*, обозначали обращение не только к второму, но и к третьему лицу и что это синкретизм удален (кроме некоторых исключений) с помощью формы *пусть*<sup>8</sup>.

Итак, средства выражения третьего лица единственного числа значительно менее многочисленны, чем эквивалентные средства для выражения первого и второго лица. В основном, замена третьего лица единственного числа возможна вне рамок первого и второго лица. Анализ показал, что русский язык имеет наибольшую возможность замены третьего лица единственного числа, и что многие из этих замен не встречаются в других словенских языках.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Источники примеров: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru) — Национальный корпус русского языка; <http://www.korpus.matf.bg.ac.rs/korpus/login.php> — Korpus savremenog srpskog jezika na Matematičkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

<sup>2</sup> Шмелев Д. Н. Внеимперативное употребление формы повелительного наклонения в современном русском языке // Русский язык в школе. 1961. № 5. С. 56.

<sup>3</sup> Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким, Морфология I–II. М.: Языки славянской культуры, 2003. С. 414.

<sup>4</sup> Катнић М. Категорија лица у књижевноумјетничком и публицистичком стилу руског и српскохрватског језика (Магистарски рад), 1987. С. 62.

<sup>5</sup> Синтакса савременога српског језика: проста реченица / у ред. академика М. Ивић; П. Пипер; И. Антонић; В. Ружић; С. Танасић; Љ. Поповић; Б. Тошовић. Београд: Београдска књига, Институт за српски језик, 2005. С. 496.

<sup>6</sup> Добрушина Н. Р., Даниэль М. А. Русская частица смотри в типологическом освещении // Динамические модели: Слово. Предложение. Текст. Сб. ст. в честь Е. В. Падучевой. М.: Языки славянской культуры, 2008. С. 293–308.

<sup>7</sup> Синтакса савременога српског језика: проста реченица... С. 265

<sup>8</sup> Křížková H. Привативные оппозиции и некоторые проблемы анализа многочленных категорий (на материале категории лица в русском языке). Prague: Travaux Linguistiques De Prague, 1966. С. 203–211.

**Babic Z.**

*Faculty of Philology, Montenegro*

### ON CERTAIN WAYS OF EXPRESSING THE THIRD PERSON SINGULAR IN RUSSIAN AND OTHER SLAVIC LANGUAGES

The author argues that the means of synonymic expression of the third person singular are considerably less numerous compared to the means of such expression in the forms of first and second person. The transposition of the third person singular is generally possible outside the context of the first and second person forms. The analysis has shown that the Russian language has the greatest potential regarding the substitution of the third person singular and that many forms of such substitution cannot be found in other Slavic languages.

*Keywords:* third person; singular; plural; indefinite-personal sentences.

**Болдырева Алла Николаевна,  
Ипполитова Любовь Викторовна**

*Московский государственный  
лингвистический университет, Россия*  
ippolitova.lv@yandex.ru; boldyreva-alla@yandex.ru

## **ГРАММАТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ НЕАКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ**

В статье рассматриваются способы выражения неактивности субъекта в русском языке в сопоставлении с английским языком, ставится вопрос об объеме понятия (категории) безличности, затрагивается культурологический аспект проблемы безличности.

*Ключевые слова:* неактивность субъекта; способы выражения неактивности субъекта; безличность; имперсональность; безличные (неактивные) конструкции русского языка в сопоставлении с английским языком.

Способы реализации субъектно-предикативных отношений, включая значения неактивности (инволивтивности) субъекта и безличности, отражают специфику грамматического строя языка и реализуются по-разному в языках синтетического и аналитического типов. Этот вопрос представляет собой как теоретический, так и практический интерес; он актуален для решения ряда важных вопросов переводоведения, психолингвистики, когнитивной лингвистики.

В практике функционально-коммуникативного описания русского языка принята следующая классификация типов неактивного субъекта:

- субъект-реципиент (лицо, испытывающее какое-либо состояние, воспринимающее нечто независимо от своей воли);
- субъект, обозначающий лицо, чьё отношение к действию получает модальную характеристику;
- субъект-пациенс (лицо / предмет, испытывающее воздействие извне — со стороны другого лица или стихийной силы);
- субъект количественной характеристики / отрицания (лицо или предмет, которому даётся количественная характеристика, или существование которого отрицается)<sup>1</sup>;
- субъект касательства (лицо, имеющее отношение к некоторому действию).

Субъект-реципиент фигурирует преимущественно в безличных конструкциях. Передаваемые ими оттенки значения разнообразны; наиболее частотными являются следующие: психофизическое состояние живых существ (*Больного знобит; У неё отлегло от сердца; У него першит в горле; Меня влекло на Волгу; Его подмывало начать разговор; Мне надоело в девках сидеть; Ему нравилось бывать на бирже*); предрасположенность к физическим и психическим действиям или состояниям (*Мне не спится, не лежится; В хорошую погоду лучше работалось; Ему хотелось окликнуть её; Им не терпится вернуться; Мечталось о вес-*

не); восприятие действительности с разной степенью достоверности (*Всё кажется, и помнится, и мнится*); спонтанно возникшие состояния или процессы (*Мальчикум посчастливилось попасть в гимназию; Вам удалось купить книгу?*); модальное значение долженствования (*Надлежит сделать*); действие фактора удачи, рока, везения или невезения (*Мне в карты везёт*); действие стихийной или механической силы, воздействие каких-либо эмоций и чувств, воспринимаемых в качестве инструмента, орудия (*Ветром сдуло снег со льда; Здоровьем, свежестью, бессознательным счастьем веяло от неё*).

Субъект — носитель модальной характеристики фигурирует в безличных конструкциях с инфинитивом НСВ или СВ и оформляется как субъектный детерминант в форме дательного падежа в теме высказывания (*Ему не сдать экзаменов; Нам не вставать завтра рано*).

Субъект-пациенс требует такого типа конструкций, в теме которых находится субъектно-объектный детерминант. При этом наиболее характерными, частотными для субъекта-пациенса являются неопределённо-личные предложения (*О нём много говорили, В него верили*). Безличные структуры употребляются реже: (*Об этом рассказывалось долго; уж сказано; Об этой истории не забывалось; не было забыто*).

Субъект количественной характеристики или отрицания фигурирует в безличных конструкциях в форме родительного падежа (*Денег пятьсот рублей, Денег много / мало; Денег прибавилось / убавилось / уйма / нет*). Традиционно к этому типу субъектов относят субъект безличных и личных двусоставных конструкций со значением возраста (*Ему сорок лет; Ей около сорока; Ему стукнуло сорок лет*), однако, на наш взгляд, субъект таких конструкций мыслится как субъект-реципиент.

Субъект касательства встречаем в конструкциях, в теме которых находится субъектный детерминант в форме родительного или творительного падежа с предлогом (*У него репетиция; У неё сейчас стирка; У меня не получается; С тобой одни неприятности*).

Данная классификация распространяется не только на односоставные, но и на двусоставные конструкции (*Ему снился сон; пришла в голову интересная идея; Его охватила радость; На него напала скука; Им овладел ужас; С ним произошёл забавный случай; случилось недоразумение; Ему исполнилось двадцать лет; стукнуло пятьдесят*), включая субъект с обстоятельственно-субъектным значением (существительное называет нечто, являющееся предметом нашей мысли, но оформленное как обстоятельство места): *Между ними большая любовь, От собаки — одна радость*.

Нетрудно заметить, что приведённая классификация требует более детальной проработки<sup>2</sup>, однако данный подход позволяет отразить тот фрагмент внеязыковой действительности, зафиксированный в языке, который связан с явлением неактивности субъекта.



Обратимся к некоторым закономерностям, которыми характеризуются английские и русские соответствия в тех случаях, когда речь идет о неактивности (инволивтивности) субъекта.

#### Субъект-реципиент

— *Мне нездоровится*, — сказала Роза Сарона, — а он оставляет меня одну. [Джон Стейнбек. Гроздь гнева (Н. Волжина, 1940)] — «*I ain't feelin' good*,» said Rose of Sharon. «*Connie shouldn't of left me.*» [John Steinbeck. The Grapes of Wrath (1939)].

В приведенном примере в английском языке семантика неактивности, инволивтивности не находит грамматических или лексических средств выражения, она реконструируется читателем, исходя из жизненного опыта и общих для большинства людей представлений.

*Когда вот в бегах были, прочие арестанты спят в лесу, а мне не спится, норовлю к реке.* [А. П. Чехов. Мечты (1886)] — *When we were running away the other convicts would sleep in the forest; I could not sleep, but I was off to the river.* [Anton Chekhov. Dreams (Constance Garnett, 1900–1930)].

В данном случае в английском переводе состояние субъекта, которое он испытывает против своей воли, передается с помощью модального глагола.

*Minny? I can't see. She is in peculiar Greek clothes—drapery.* [John Fowles. The Collector (1963)] — *Минни? Мне не видно. На ней странная одежда вроде греческой. Ниспадает складками.* [Джон Фаулз. Коллекционер (И. Бессмертная, 1991)].

Семантика неактивности в английской фразе выражена с помощью модального глагола.

*"It can't be detected from Earth, if that's what you mean,"* said Billy. [Kurt Vonnegut. Slaughterhouse-Five Or The Children's Crusade (1969)] — *То есть ты хочешь сказать, что ее не видно с Земли,* — сказал Билли. [Курт Воннегут. Бойня номер пять, или Крестовый поход детей (Р. Райт-Ковалева, 1978)];

*It'll be so fun, I promise. I'll introduce you to some real hotties, Andy, you'll see.* [Lauren Weisberger. The Devil Wears Prada (2003)] — *Будет так весело, я познакомя тебя кое с кем из тех, кто сейчас пользуется большим успехом, вот увидишь, Энди.* [Лорен Вайсбергер. Дьявол носит Прада (М. Маяков, Т. Шабаева, 2006)].

Русской конструкции со значением неактивности субъекта (субъект мыслится обобщенно и имеет нулевую форму) в английском языке соответствуют конструкции с формальным подлежащим *It*. Русской конструкции с субъектно-объектным детерминантом соответствует английская пассивная структура; тогда как конструкции с субъектным детерминантом соответствует активная структура в английском языке.

*They watched for a moment in silence, but Zaphod was fidgety with excitement.* [Douglas Adams. The Hitchhiker's Guide to the Galaxy (1978–1979)] [ономиния не снята]

*Минуту-другую они смотрели молча, но Зафода трясло от возбуждения.*  
[Дуглас Адамс. Путеводитель хитч-хайкера по Галактике (Вадим Филиппов, 1995–1997)]

Субъектно-объектному детерминанту русской конструкции соответствует субъект английской конструкции, при этом русскому глаголу со значением психоэмоционального напряжения в английском языке соответствует прилагательное.

*Give me a glass of water, if you please. My mouth gets dry with the talking. I handed him the glass, and he drank it down.* [Arthur Conan Doyle. A Study in Scarlet (1887)]

*Дайте мне, пожалуйста, воды. У меня во рту пересохло. Я подал ему стакан; он осушил его залпом.* [Артур Конан Дойл. Этюд в багровых тонах (Н. К. Тренева, 1966)]

*My chest was tight, my mouth dry, the light dark to my eyes...* [Robert Louis Stevenson. Kidnapped (1886)]

*Волнение теснило мне грудь, во рту пересохло, в глазах потемнело...*  
[Роберт Луис Стивенсон. Похищенный (М. Кан, 1967)]

Субъектно-обстоятельственный детерминант русской конструкции *У меня во рту пересохло* трансформируется в подлежащее английской конструкции *My mouth gets dry*, определением при котором является притяжательное местоимение, отсылающее к семантическому субъекту.

Таким образом, субъект-реципиент оформляется в английском языке как грамматический субъект личных конструкций с существительным или личным местоимением и модальным глаголом *can*; субъект личных конструкций с обобщающим местоимением *one / you* и модальным глаголом *can*; конструкций с формальным подлежащим *it*. Для целого ряда структур с субъектом-реципиентом релевантны разные типы регулярных соответствий, которые заслуживают отдельного рассмотрения и описания.

Субъект, обозначающий лицо, чьё отношение к действию получает модальную характеристику:

*But what you may not be able to imagine, unless you have had a similar experience yourself, is how humiliating it was to participate in such a show.* [Lemony Snicket. The Carnivorous Carnival (2002)] — *Но вот чего вам не вообразить, так это всей униженности участия в подобном представлении.* [Лемони Сникет. Кровожадный карнавал (Н. Рахманова, 2005)]; *'Not all is dark. Take courage, Lord of the Mark; for better help you will not find* [J. R. R. Tolkien. The Lord of the Rings: The Two Towers (1954)] — *Не все темно. Соберите мужество, Повелитель Марки! Лучшей помощи вам не найти.* [Дж. Р. Р. Толкин. Властелин колец: Две башни (М. Каменкович, В. Каррик, 1994)]; *But I'm too clever for you!* [Lemony Snicket. The Carnivorous Carnival (2002)] — *Но меня вам не перехитрить!* [Лемони Сникет. Кровожадный карнавал (Н. Рахманова, 2005)] «Langdon suddenly sensed that he needed a lawyer. [Dan Brown. The Da Vinci Code (2003)]; Тут Лэнгдон понял, что без адвоката ему не обойтись. [Дэн Браун. Код Да Винчи (Н. Рейн, 2004)]; «Isn't that hilarious?» the hook-handed man said. «He can't even put on a coat! What a freakish person! [Lemony Snicket. The Carnivorous Carnival (2002)] — Ну, разве не весело? — вскричал крюкастый. — Даже

пальто ему не надеть! Вот урод так урод! [Лемони Сникет. Кровожадный карнавал (Н. Рахманова, 2005)]

Способность русского языка передавать разные типы модальных значений (необходимость и отсутствие необходимости; невозможность и т. п.) за счет исключительно грамматических средств является собой яркую черту синтетического строя, который, позволяет носителям языка добиваться выразительности речи, не жертвуя принципом экономии усилий.

Субъект-пациенс:

*Губернатор дальнего города был тот самый бывший директор департамента, о котором так много говорили в то время, как Нехлюдов был в Петербурге.* [Л. Н. Толстой. Воскресение (ч. 2–3) (1899)] — *The governor of the distant Siberian town was that same man who had been so much talked about in Petersburg at the time Nekhludoff was there.* [Leo Tolstoy. The Awakening (parts 2–3) (William E. Smith, 1900)]

*О них много говорили и к ним готовились.* [Л. Н. Толстой. Анна Каренина (ч. 5–8) (1878)] — *There had been a great deal of talk about them, and great preparations were being made for them.* [Leo Tolstoy. Anna Karenina (parts 5–8) (Constance Garnett, 1911)]

*Ей дали чашку чая.*

*She was given a cup of tea.*

*Ей обещали помощь;*

*She was promised help.*

*Вам платят хорошее жалованье*

*You are paid a good salary.*

*Ему предложили*

*He was offered a trip abroad.*

*заграничную командировку.*

*Им рассказали странную историю.*

*They were told a strange story.*

Русским неопределённо-личным конструкциям с субъектно-объектный детерминантом соответствует особый тип английских пассивных структур (косвенный пассив) или конструкции с оборотом *there is /are*.

Вслед за исследователями отметим, что английский язык испытывает потребность ставить какое-то существительное или местоимение на место подлежащего, однако далеко не всегда это истинный производитель действия. В английском чаще, чем в русском, на месте субъекта появляются объекты или инструменты действия:

*The hat blew into the river — Шляпу сдуло в реку<sup>3</sup>.*

Налицо явление, когда гибкая флективная структура русского языка позволяет играть тончайшими оттенками семантики, изящно выражать сложные смыслы, не нарушая при этом законов логики (неактивный субъект не получает номинативного воплощения, для него в репертуаре есть косвенные падежи).

Субъект количественной характеристики или отрицания фигурирует в нескольких типах структур, которым во многих случаях находятся регулярные соответствия в английском.

Рассмотрим случаи выражения отрицания:

*Практически нет материалов, свидетельствующих о недостаточных возможностях для развития видов спорта для людей с инвалидностью в стране.* [Московский государственный университет. Отчет № 1 о влиянии игр в рамках программы «Исследование влияния Олимпийских игр» [ABVYU LingvoPRO] (2009–2010)]

*There are almost no materials that demonstrate the lack of opportunities to develop sport for the disabled.* [Moscow State University. Report № 1 on Games Impact in the framework of the programme «Olympic games impact — OGI» (2009–2010)] *Характерно, что нет фактически ни одного популярного и известного спортсмена-паралимпийца, известного на всю страну.* [Московский государственный университет. Отчет № 1 о влиянии игр в рамках программы «Исследование влияния Олимпийских игр» [ABVYU LingvoPRO] (2009–2010)]

*It is characteristic that there is no actually any popular and known sportsman-paralympic known all over the country.* [Moscow State University. Report № 1 on Games Impact in the framework of the programme «Olympic games impact — OGI» (2009–2010)]

*Нет устойчивой динамики роста цен и за период 2005–2008 гг. для гостиниц класса 1–4 звезды.* [Московский государственный университет. Отчет № 1 о влиянии игр в рамках программы «Исследование влияния Олимпийских игр» [ABVYU LingvoPRO] (2009–2010)]

*No steady price growth can be observed in the period from 2005 to 2009 for 1–4 star hotels either.* [Moscow State University. Report № 1 on Games Impact in the framework of the programme «Olympic games impact — OGI» (2009–2010)]

Самой распространённой английской конструкцией для обозначения отсутствия является оборот *there is /are no*.

Субъекту русской конструкции со значением отрицания также может соответствовать субъект английской конструкции с отрицательным словом *no* в препозиции и пассивным оборотом с модальным словом *can*.

Субъект касательства

*«But to-morrow's wash day,» she objected weakly.* [Jack London. *Martin Eden* (1909)] — *Так ведь завтра у меня стирка,* — слабо возразила жена. [Джек Лондон. Мартин Иден (Р. Е. Облонская, 1984)]

*I suppose I could have run out for a minute, but I know she's having a hectic day, and I want to make sure that I'm always available to her.* [Lauren Weisberger. *The Devil Wears Prada* (2003)] — *Я могла бы выйти на минутку, но знала, что как раз сейчас у нее сумасшедшее расписание, и хотела быть уверена, что она в любой момент сможет связаться со мной.* [Лорен Вайсбергер. Дьявол носит Прада (М. Маяков, Т. Шабаева, 2006)].

В первом случае русская конструкция с субъектом касательства передает английскую фразу, деятель в которой формально не выражен, он реконструируется, исходя из жизненного опыта. Во втором случае коррелируют обороты *she 's having* — *у нее...*, при этом грамматические средства русского языка позволяют передать семантику инволитивности, тогда как в распоряжении английского языка для этого имеются только лексические средства.

Интересно, что переводчики с родным русским языком зачастую попадают в плен конструкций иноязычного оригинала и порождают синтаксические кальки, игнорируя богатства родной речи:

*Он должен немедленно ее увидеть* (вместо *Надо сейчас же ее увидеть*), ...*Но этого он не может сделать* (вместо *Да нельзя!*), ...*где так много людей голодало и где в то же время некоторые обладали достаточными средствами, чтобы покупать шампанское, икру и женщин в ночных кабаре, где (герой, музыкант) выступал* (вместо ...*там столько людей голодает, зато кое у кого вдоволь денег на шампанское, и на икру, и на женщин в ночных кабаре, где он выступал...*).

Использование аутентичных, самобытных русских конструкций сразу повышает качество перевода:

*He's been in a jam. — С ним что-то стряслось. He's in bad shape. — С ним что-то неладно. No. I don't need it. — С меня хватум. ...that impels to devil hit. — ...меня подмывало бесить его*<sup>4</sup>.

В последние годы рассматриваемая проблематика (прежде всего феномен безличности) находится в фокусе внимания исследователей, которые занимаются вопросами лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. Часто говорится о широком присутствии и даже чрезмерной экспансии безличных конструкций и форм в русском языке; делаются далеко идущие выводы о национальной языковой картине мира и национальном характере русских<sup>5</sup>. Эпитеты «пассивный», «иррациональный», «фаталистический», «безвольный», «неконтролируемый» применительно к особенностям русского мировосприятия довольно прочно вошли в статьи, монографии и даже учебники по межкультурной коммуникации, несмотря на наличие фундаментальных трудов, блестяще развенчивающих этот квазинаучный стереотип<sup>6</sup>

Напрашивается вывод, что данная тенденция обусловлена традицией употребления понятия «безличность», когда под юрисдикцию термина попадают явления, природа которых вступает в противоречие с самим понятием безличности.

Рассмотренный материал позволяет говорить о необходимости дальнейшей разработки вопросов, связанных с категорией безличности, с целью уточнить круг языковых явлений, охватываемых этой категорией, и явлений, которые целесообразнее рассматривать в рамках категории неактивности. Этот анализ должен затрагивать разные типы односоставных и двусоставных предложений и учитывать особенности актуального членения высказывания. Продуктивным представляется сопоставительный аспект; результаты исследования могут быть использованы при рассмотрении теоретических и прикладных вопросов переводоведения, психолингвистики, когнитивной лингвистики.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / С. И. Кокорина, Л. Л. Бабалова, Н. А. Метс и др. М.: Русский язык, 1985. С. 25–30.

<sup>2</sup> *Ипполитова Л. В.* Насколько безличны безличные конструкции? // Русское культурное пространство. Сборник материалов XVII Международной научно-практической

конференции. Выпуск 5 / сост. и ред.: Е. Г. Кольовска, М. В. Кульгавчук, О. Ю. Рождественская и др. М.: Перо, 2016. С. 240–242.

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> Галь Н. Слово живое и мертвое. М.: Время, 2011. С. 119, 247, 255.

<sup>5</sup> Везбицкая А. Язык. Культура. Познание / Пер. с англ.; отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. М.: Русские словари, 1997. 411 с.; Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 146 с.

<sup>6</sup> Зарецкий Е. В. Безличные конструкции в русском языке: культурологические и типологические аспекты: (в сравнении с английским и другими индоевропейскими языками). Монография. Астрахань: Издательский дом «Астраханский ун-т», 2008. 564 с.

**Boldyreva A. N., Ippolitova L. V.**

*Moscow State Linguistic University, Russia*

### **GRAMMATICAL MEANS OF EXPRESSING INACTIVE SUBJECT IN THE RUSSIAN LANGUAGE COMPARED TO THE ENGLISH LANGUAGE**

The deals with grammatical means of expressing inactive subject in the Russian language in comparison with the English language, as well with the notion (category) of impersonality and the scope of phenomena it embraces: some cultural issues of impersonality are also addressed.

*Keywords:* inactive subject; grammatical means of inactivity expression; Russian impersonal (inactive) constructions and their equivalents in English.

Васильева Галина Михайловна,  
Ли Юецзяо

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

galinav44@mail.ru; lyj4507@mail.ru

## КОННОТАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ФИТОНИМОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается коннотативный потенциал фитонимов в русском и китайском языках на примере лексемы «трава» и выявляются специфические для культур особенности восприятия растений, актуальные для обучения русскому языку студентов-филологов.

*Ключевые слова:* коннотативный потенциал; ассоциативно-вербальное поле; лексико-семантическая группа; коннотативное содержание лексики.

Вслед за В. Н. Телия, многие лингвокультурологи рассматривают культурную коннотацию как некоторую совокупность информации, представляющую собой особый аспект семантики слова и выражающую отношение говорящего к объектам из действительного мира. Это отношение основано как на реальных знаниях об объекте, так и на его чувственном восприятии<sup>1</sup>. Сложный мотив отношения к реалиям из действительного мира не находит достаточного отражения ни в общих толковых словарях, ни в толковых словарях учебного характера, так как объем толкования словарной статьи, ориентированной на представление денотативного аспекта семантики слова, имеет определенные ограничения. Ввиду этого экспликация коннотативного потенциала лексики для студентов продвинутого этапа обучения предполагает предварительные исследования, позволяющие представить коннотативный потенциал слова, реализующийся в выразительных средствах и текстах языка.

К группам коннотативно маркированной лексики относятся и наименования цветов и трав (фитонимов), которые определяют оценочный, ассоциативный, метафорический, образный потенциал многих текстов русской культуры.

В данной статье процесс экспликации коннотативного потенциала фитонимов, будет рассмотрен на примере лексемы *трава*, являющейся гиперонимом в лексико-семантической группе наименований трав.

В «Словаре русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой (МАС)<sup>2</sup> лексема *трава* имеет два значения: 1. Растение с однолетними зелеными не подвергающимися одревенению мягкими побегами. 2. Зеленый покров земля из таких растений. Данное толкование не раскрывает отношения носителей языка к реалии из действительного мира, однако привлечение к толкованию словообразовательного ряда (травка, травонька, травушка, травинка, травинушка и др.) может дать представ-



ление об эмоциональном и позитивно-оценочном отношении к ней носителей языка.

Поскольку важнейшим аспектом коннотативного содержания слова лингвокультурологи считают его ассоциативный потенциал, в данной работе будет предпринята попытка выявить национально обусловленный аспект ассоциаций. В материалах «Русского ассоциативного словаря» (далее РАС)<sup>3</sup> к стимулу *травы* зафиксировано объемное ассоциативное поле (141 реакция). Выделив основные направления ассоциирования, можно увидеть наиболее важные характеристики травы, формирующие отношение к ней носителей русского языка: *цвет* (зеленая, зеленеет, зелень, желтая, изумрудная, синяя); *запах* (запах, пахнет, пахнет свежестью, ароматная, пахучая); *виды травы* (зверобой, лебеда, лопух, одуванчик, осока, подорожник, зверобой пустырник, тысячелистник); *время произрастания* (лето, весна, весной, июль, скоро лето); *место произрастания* (поле, луг, газон, поляна, у дороги, лесная, у дома, лужайка, деревня); *размер* (высокая, по пояс); *мягкость* (мягкая, бархатная, постель, пробежаться босиком); *целебные свойства* (лекарственная, лечебная, рана); *дурманящие свойства* (приворотная, марихуана); *скошенная трава* (куча сена, серп, скошена, скошенная); *оценочное восприятие* (горькая, ароматная, свежая, свежесть, бархатная, изумрудная, удовольствие); *прецедентность* (травы у дома, в иллюминаторе, пахнет свежестью).

Результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди носителей китайского языка, в котором приняли участие китайские студенты, магистранты и аспиранты, обучающиеся на филологическом факультете РГПУ им. А. И. Герцена (всего 50 человек) позволили выделить следующие направления ассоциирования: *цвет* (зеленая), *запах* (запах, запах травы); *домашние и дикие животные* (альпака, лошадь, лошади, овца, заяц, корова); *место произрастания* (луг); *наименования явлений окружающей среды* (воздух, вода, роса, огонь, дождь, свет, солнце); *целебные свойства* (здоровье, жизнь, медицина, лечиться, лекарство); *прецедентность* (огонь не может полностью сжечь травы, весенние ветры снова дают ей жизнь).

При наличии ряда общих векторов ассоциирования (например, *запах, цвет, местопроизрастания, целебные свойства* травы), их содержание не является симметричным. Так, более длинные ряды ассоциаций, связанных с нюансами цвета и запаха травы зафиксированы у русских респондентов. Количественно различаются и векторы ассоциаций, раскрывающие представления респондентов о *месте произрастания травы*: единственная реакция *луг* у китайских и девять различных частотных реакций у русских студентов. Принципиально различными оказались многие направления ассоциирования. Например, зафиксированы чрезвычайно длинные ассоциативные ряды *виды травы* и *время произрастания*

*травы* у русских студентов и отсутствие этих направлений ассоциирования у китайских студентов. Показательно, что для китайских респондентов не оказались значимыми различные виды травы, в то время как русские студенты в качестве ассоциаций привели очень много наименований самых разных трав. В то же время в ассоциативно-вербальном поле китайских респондентов значительное место принадлежит направлению *домашние дикие животные*, которое отсутствует в РАС.

Обращает на себя внимание и более выраженное оценочное отношение к траве у русских респондентов (ее цвету, мягкости, запаху и т. д.), в то время как китайские респонденты относятся к траве более прагматично, чаще связывая ее с другими, более общими явлениями природного цикла и воспринимая как целебное средство и корм для животных. В определенной степени это может быть объяснено преобладанием позитивно-оценочного и ассоциативного потенциала наименований садовых растений, характерного для китайской языковой картины мира и поэтизацией полевых растений в русской культуре<sup>4</sup>.

Ввиду того, что коннотации слова определяют содержание выразительных средств языка, к их экспликации целесообразно привлечь наиболее употребительные и выразительные эпитеты русского языка. В материалах «Словаря эпитетов русского литературного языка» под ред. К. С. Горбачевича<sup>5</sup> условно можно выделить несколько тематических групп эпитетов к лексеме *травы*, которые корреспондируют с выделенными ранее направлениями ассоциирования: *наличие или отсутствие запаха* (ароматная, благоуханная (устар.), благоухающая, душистая, запашистая, пахучая, опьяняющая, пряная, медовая и др.); *цвет* (бурая, грязно-серая, изумрудная, изумрудно-яркая, ярко-зеленая, порыжелая, ржавая, рыжая, седая, серебристая, серебряная); *мягкость травы* (бархатистая, бархатная, мягкая, нежная, муравчатая (нар.-поэт.), шелковая, шелковистая); *психологическое, эмоционально-оценочное восприятие травы* (веселая, грустная, живая, злая, ласковая, печальная, радостная, робкая, сонная, тихая и т. п.). Как видно из этого материала, языковые, воспроизводимые эпитеты нередко корреспондируют с векторами ассоциирования, зафиксированными в РАС, при этом значительно расширяют их. В процессе описания коннотативного потенциала фитонимов, ориентированном на иностранных студентов, необходимо учитывать, что среди эпитетов немало стилистически и хронологически маркированных слов.

Среди образных средств выражения, существующих в русском языке, особое место принадлежит сравнениям и сравнительным оборотам, в ряде которых ведущим компонентом являются различные фитонимы, в том числе и лексема *травы*. В «Словаре сравнений русского языка» В. М. Мокиенко<sup>6</sup> зафиксированы следующие устойчивые сравнения: *стелиться травой* (неодобр. 1. о чьей-либо покорности, смиренности, полном послу-

шании. 2. о чьем-либо угодливом, заискивающем, униженном поведении, полном подчинении кому-либо); *засохнуть как травинка при дороге* (ум.-ласк. народн. о быстро постаревшей, похудевшей от тоски, тяжелой жизни, переживаний женщине); *расти как трава* (о ребенке, который растет без ухода и внимания); *зеленый как трава* (о чем-либо (краске, материи, одежде и т. п.) сочно-зеленого цвета); *безвкусный как трава* (о совершенно безвкусной пище) и др. При этом в словарь включен значительный список устойчивых сравнений, в которых основными компонентами являются наименования конкретных видов трав. В китайском языке зафиксированы единичные сравнения, включающие лексему *трава*. Наиболее употребительным является следующее: девушки как дикие травы и дикие цветы (о гетерах, любовницах).

Ярким воплощением коннотативного потенциала лексики являются авторские поэтические сравнения, образы, метафоры. Например, в «Словаре языка поэзии» Н. Н. Ивановой<sup>7</sup> зафиксированы многочисленные образы травы, принадлежащие русским поэтам и писателям: ковер травы (Брюсов), ковер мягкий (Надсон), одеяло травное (Есенин), постель зеленая (Ходасевич), бархат берегов (Бенедиктов), бархат зеленый (Вяземский), шелк травы (Бунин), шелк зеленый (Никитин), парча шелковая (Кольцов), пух зелени (Якубович), золото травы (Есенин), изумруд трав вечный (Сологуб), яшма курчавая прудовая (Пастернак), волны зелени (Козловский), речи трав прерывистые (Волошин), шептанье трав (Сологуб) и др. Из приведенного материала видно, что многие векторы ассоциирования корреспондируют с языковыми эпитетами и образами, созданными русскими поэтами (например, внимание к нюансам цвета, мягкости травы, ее эмоциональное психологическое восприятие и др.). Как уже отмечалось выше, в китайской литературе самые яркие, поэтические образы растений принадлежат садовым цветам, которые и определяют образный потенциал китайской поэзии.

Таким образом, процесс экспликации коннотативного потенциала фитонимов требует увеличения объема словарной статьи учебного словаря за счет данных других типов словарей (словообразовательных, ассоциативных, словарей эпитетов, словарей устойчивых сравнений, словарей языка поэзии и др.), которые содержат материал, поэтапно раскрывающий для иностранных студентов сложный мотив отношения к миру носителей изучаемого языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М.: Наука, 1985. С. 105–106.

<sup>2</sup> Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981–1984.

<sup>3</sup> Русский ассоциативный словарь / под ред. Ю. Н. Караулова. М: АСТ Астрель, 2002. 784 с.

<sup>4</sup> *Тань Аошун*. Китайская картина мира: язык, культура, ментальность. М.: Языки славянской культуры, 2004. 240 с.

<sup>5</sup> *Словарь эпитетов русского литературного языка / под ред. К. С. Горбачевича*. СПб.: Норинт, 2004. 224 с.

<sup>6</sup> *Мокиенко В. М.* Словарь сравнений русского языка. СПб.: Норинт, 2003. 608 с.

<sup>7</sup> *Иванова Н. Н.* Словарь языка поэзии (образный арсенал русской лирики). М.: Русские словари; АСТ, 2004. 666 с.

**Vasileva G. M., Li Yuejiao**

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

#### **THE CONNOTATIVE POTENTIAL OF FITONIMS IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES IN COMPARATIVE PERSPECTIVE**

The article deals with connotative potential of fitonims in Russian and Chinese languages, on the example of the lexeme “grass”, and distinguishes some features specific for the cultures’ plants perception, which are also relevant for teaching Russian language to Chinese Philology students.

*Keywords:* connotative potential; associative-verbal field; lexico-semantic group; connotative meaning.

## СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ УВЕРЕННОСТИ/НЕУВЕРЕННОСТИ В РУССКОМ И КАЗАХСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье описываются некоторые средства выражения уверенности/неуверенности говорящего в достоверности сообщаемой информации в русском и казахском языках: вводно-модальные слова, функционирующие в русском и казахском языках, а также формы глаголов прошедшего и будущего времени, функционирующие в казахском языке, которые при переводе с казахского на русский передаются с помощью вводно-модальных слов.

*Ключевые слова:* модальные слова; отношение говорящего; достоверность сообщаемого.

Исследования, посвящённые особенностям функционирования и семантики вводно-модальных слов и конструкций со значением уверенности/неуверенности говорящего в достоверности сообщаемой информации, ведутся и на материале литературного языка, и на материале живой разговорной речи (в том числе, диалектной). В русском языке основными средствами передачи смысла достоверности/недостоверности выступают вводно-модальные слова — показатели уверенности/неуверенности говорящего в достоверности сообщаемой информации. К ним относятся вводно-модальные слова *конечно, безусловно, бесспорно, несомненно, видимо, по-видимому, наверное, вероятно, похоже, может быть, должно быть, кажется, как будто, вроде, по слухам, по словам (кого-нибудь)*. В казахском языке также существует набор лексем с аналогичной семантикой (*рас, расында, шынында, әлбетте, керек, әрине, мүмкін, шығар, екен, тәрізді, болар, тиіс* и др.). Однако помимо них рассматриваемый смысл в казахском языке может быть передан глагольными формами прошедшего и будущего времени, переводимыми на русский с помощью соответствующих вводно-модальных слов.

Для русского языка существует несколько классификаций рассматриваемых вводно-модальных слов<sup>1</sup>. В «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка»<sup>2</sup> данные вводно-модальные слова включены в большую группу лексики, обозначающей оценку вероятности некоторой ситуации. К ней относятся не только вводно-модальные слова, но и прилагательные, частицы, наречия. На шкале оценки вероятности выделены пять подгрупп, охватывающих ряд значений от «говорящий уверен, что ситуация Р не имеет места» до «говорящий уверен, что Р имеет место или будет иметь место»: «1) *не, нет; совсем не, отнюдь не, далеко не; ничего подобного*; 2) *ой ли, так ли; скорее (всего) не; сомневаться, не думать, что*; 3) *возможно, вероятно, может быть, должно быть,*

наверно, верно, по-видимому, очевидно, кажется, как будто, вроде, скорее; возможный, вероятный, мыслимый, потенциальный; 4) должно быть, скорее всего; 5) конечно, естественно 2, разумеется, явно, определённо; действительно, точно 4, правда 2, на самом деле, подлинно, истинно, поистине, воистину; высоковероятный; уверенный».

В казахском языке также довольно много модальных слов, выражающих отношение говорящего к высказыванию; достоверность и оценку его содержания; обозначающих чувство, которое вызывает у него сообщаемое и т. д.: *бар, жоқ, керек, қажет, көп, аз, әрине, бәсе, мүмкін, тиіс, бәлкім, зой, әлбетте, шынында, рас, расында, сияқты, секілді, шамасы, тәрізді, болар, шығар, екен, білем, көрінеді, кәдік, ықтимал* и др. Самая простая группировка подразумевает выделение среди них модальных слов с утвердительным значением (*рас, расында, шынында, әлбетте, керек, әрине* и др.) и предположительным значением (*мүмкін, шығар, екен, тәрізді, болар, тиіс* и др.)

Более сложную классификацию приводит С. М. Иманкулова в своей статье «Модальные слова и способы выражения модальности» («Модальділік мағыналарының берілуі»). Она выделяет следующие подгруппы<sup>3</sup>.

1. Модальные слова со значением предположительности/вероятности (неуверенности) (Болжал мәнді модаль сөздер): *сияқты, сьқылды, тәрізді, секілді, мүмкін, шамасы, тәрізді, тәрізі, бәлкім, шығар, болар*. Эта подгруппа соответствует подгруппам 3 и 4, выделенным в «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка».
2. Модальные слова со значением необходимости (Міндеттілік мағына беретін модаль сөздер): *керек, қажет, тиіс, лазым*.
3. Модальные слова, передающие ссылку на сказанное другим говорящим: *де, дейді, деп*.
4. Модальные слова со значением подтверждения/уверенности (костау (растау) мағынасында колданылатын модаль сөздер): *әрине, әлбетте, рас, шынында, шындығында, анығында*.
5. Модальные слова со значением сомнения/неуверенности (подозрения) (күмән (күдік) ұғымын білдіретін модаль сөздер): *-ар ма екен, -са неғылсын, кім біледі*.
6. Модальные слова со значением желательности (тілек, қалау мәнді модаль сөздер), употребляются в связке с показателями условного наклонения: *-са/-се деймін*.

Наиболее употребительными являются<sup>4</sup>:

<i>рас</i>	<i>правда, верно</i>
<i>әрине</i>	<i>конечно, безусловно</i>
<i>шамасы</i>	<i>вероятно</i>
<i>мүмкін</i>	<i>вероятно, возможно</i>
<i>шығар</i>	<i>наверно, возможно</i>
<i>сияқты</i>	<i>кажется, как будто</i>

Можно сделать вывод о том, что набор значений, выражаемых модальными словами в русском и казахском языкам, совпадает, однако имеются и отличия в способах их выражения. Так, в казахском языке

глагольные формы прошедшего и будущего времени могут передавать значение неуверенности говорящего в достоверности сообщаемого.

Так формы давно прошедшего времени (*бұрыңғы өткен шақ*), образуемые путём прибавления к основе глагола суффиксов деепричастия **-іп, -ып, -п**, могут быть употреблены говорящим, если сам он не являлся очевидцем совершённого действия, а узнаёт о них из других источников или восстанавливает в памяти. Таким образом, предложение типа *Бейбітгул кеше Астанаға кетіпті* на русский язык будет переводиться как *‘Говорят/кажется, Бейбитгул вчера уехала в Астану’*<sup>5</sup>. Эти глагольные формы также называются формами недостоверно-прошедшего времени и при переводе на русский язык могут быть переданы с помощью вводно-модальных слов *кажется, наверное*, глагола *оказывается*, а также неопределённых наречий *где-то, когда-то* или их сочетаний. Например: *Мен сені көр-іп-пін ‘Я тебя видел (наверное/где-то)’*.

Формы недостоверно-будущего времени или будущего предположительного (*болжалды келер шақ*), образующиеся путём прибавления суффиксов **-ар, -ер, -р** и **-с** (для отрицательных форм), выражают значение вероятного действия/события, которое должно произойти в будущем. Причём степень вероятности является неопределённой, то есть говорящий не уверен, произойдёт действие/событие или же нет. В русском языке это значение передаётся формой будущего времени в сочетании с вводно-модальными словами *возможно, может быть* и т. д.<sup>6</sup>: *Мен ертең келермін — ‘Я, возможно, завтра приду’, Мен енді бармаспын — ‘Тогда, возможно, я не пойду’, Олар бәрін бұзар — ‘Они, возможно, всё испортят’*.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что в казахском языке, в отличие от русского языка, значение уверенности/неуверенности говорящего в достоверности сообщаемого может быть выражено не только с помощью вводно-модальных слов с соответствующей семантикой, но и с помощью глагольных форм, следовательно, оно является грамматикализованным. Это необходимо учитывать при работе с данным значением как в сопоставительных исследованиях, так и при работе с переводами не только с казахского на русский, но и с русского на казахский.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Виноградов В.В.* О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 53–87; *Яковлева Е. С.* Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М., 1994. С. 218–219; *Булыгина Т. В., Шмелёв А. Д.* Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М., 1997. С. 218–219.

<sup>2</sup> Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второе издание, исправленное и дополненное / под общ. рук. акад. Ю. Д. Апресяна. М.; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004. С. 157.

<sup>3</sup> *Иманқұлова С.М.* Модальділік мағыналарының берілуі // Вестник КазНУ. Серия филологическая. 2012. № 1 (135). С. 113–115.



<sup>4</sup> По материалам Алматинского корпуса казахского языка. [Электронный ресурс]. URL: [http://web-corpora.net/KazakhCorpus/search/index.php?interface\\_language=ru](http://web-corpora.net/KazakhCorpus/search/index.php?interface_language=ru). (Дата обращения: 06.01.2019).

<sup>5</sup> Рысбаева Г.Қ. Қазақ тілі. Грамматикалық анықтағыш. Сөздік-Словарь, 2000. С. 101–102.

<sup>6</sup> Там же. С. 112.

**Voronova E. S.**

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Kazakhstan*

#### **MEANS OF CERTAINTY / UNCERTAINTY EXPRESSION IN RUSSIAN AND KAZAKH LANGUAGES**

The article deals with some ways of expressing confidence / uncertainty of the speaker in the reliability of the reported information in Russian and Kazakh languages: introductory modal words function in Russian and Kazakh languages, as well as forms of verbs of the past and the future, functioning in the Kazakh language, which are translated from Kazakh into Russian by means of introductory modal words.

*Keywords:* modal words; speaker's attitude; reliability of the reported.

## ЛЕКСИЧЕСКИЙ СОСТАВ ЯЗЫКА КАК ИСТОЧНИК ПОЗНАНИЯ НАИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Статья посвящена подробному сравнительно-сопоставительному анализу средств репрезентации понятий *смелость* и *трусость* в современных русском, белорусском и английском языках на материале данных лексикографических источников. Выявляются универсальные и национально-культурные черты наивной картины мира исследуемых лингвокультур.

*Ключевые слова:* лексико-семантическая группа; дефиниционный анализ; компонентный анализ; универсальные черты; национально-культурные особенности.

В каждом естественном языке зафиксирован определенный способ восприятия мира, который с процессом социализации личности усваивается как должный и единственно возможный. Однако многочисленные когнитивные исследования показали, что географические, климатические, исторические и многие другие факторы влияют на опыт взаимодействия человека с окружающей средой, то есть на наивную картину мира, а вследствие этого, наряду с универсальными, общечеловеческими понятиями, в языке зафиксированы и национально-специфические.

Объективным источником информации о лексическом составе языка являются словари. Количественный показатель является важным аспектом при сравнении средств репрезентации определенных семантических объединений, однако при сопоставительных исследованиях следует учитывать различную лексикографическую практику в странах сравниваемых языков. Рассматриваемые лексико-семантические группы слов, вербализующие понятие *смелость* в русском, белорусском и английском языках, представлены 21, 18 и 30 лексемами соответственно, а антонимичное понятие *трусость* — 8, 6 и 7 единицами. Очевидна асимметрия положительного и отрицательного планов во всех сопоставляемых языках. В учении об аномалиях и языке Н. Д. Арутюнова<sup>1</sup> говорит о том, что язык фиксирует явления действительности избирательно, и в первую очередь вербализуются отклонения от нормы, так как «повседневность не возбуждает коммуникативных центров» и не интересна для слушателя. Однако делать выводы о том, что *трусость* является нормой для титульных наций исследуемых языков только на основании количества единиц, репрезентирующие соответствующие лексико-семантические группы, было бы поспешным. Следует отметить, что исследуемая лексика репрезентирует аксиологические понятия, для которых норма соответствует положительному аспекту, а не нейтральной центральной зоне

на шкале оценок<sup>2</sup>. При этом положительное представляет собой желаемое, идеальное качество человека, в связи с чем также попадает в фокус номинации как отклонение от нормы, что объясняет выявленную асимметрию. Кроме того, большая репрезентативность положительного плана в английском языке связана с большим количеством языковых дублетов — 8 пар слов (*chivalry — chivalrousness, courage — courageousness, daring — daringness, gentlemanliness — gentlemanlikeness, hardihood — hardiness, intrepidity — intrepidness, venturesomeness — venturousness, quixotry — quixotism*) и одна группа из трех слов (*valiance — valiancy — valiantness*) — при наличии лишь по две пары в белорусском и русском языках (*адвага — адважнасць, гераізм — гераічнасць; отвага — отважность, героизм — героичность*).

Особенностью исследуемой лексико-семантической группы является тот факт, что отклонение от нормы, то есть положительной части шкалы, идет в двух направлениях: так, не-нормой является трусость, с одной стороны, и чрезмерная смелость — с другой (лексемы *ліхацтва* в белорусском языке, *бесстрашие* — в русском, *audacity* и *bravery* — в английском). При этом следует отметить, что при наличии коррелятов *лихость* в русском языке и *бясстрашнасць* в белорусском языке указанные единицы не имеют негативной коннотации, как соответствующие им единицы в белорусском и русском языках.

Национальное своеобразие лингвокультуры проявляется не только в количестве единиц, овнешняющих какое-либо понятие и зафиксированных в языке, но и в уникальности лексикографических описаний слов, поскольку многие элементы лексических значений выражаются в языке в обязательном порядке<sup>3</sup>. Анализ дефиниций в одноязычных словарях позволил установить сходство в локализации исследуемых моральных качеств. Так, определения лексем *courage, intrepidity, valour* прямо указывают на то, что перечисленные качества принадлежат разуму (*'quality of mind'*), при этом в дефинициях слов в русском и белорусском языках такую связь можно обнаружить лишь опосредованно: *безбоязненный* — *'не знающий боязни'*, *неустрашимый* — *'не знающий страха'*, *отчаянность* — *'безрассудная смелость'*; *адчайны* — *'рашучы, адважны, безразважны'*, *бязбоязны* — *'які не ведае боязі'*, *бясстрашны* — *'які не ведае страху'*, *ліхацтва* — *'нястрыманая смеласць, для якой характэрна безразважнасць'*.

Обращает на себя внимание и сходство в локализации противоположного качества. Внутренняя форма слова (понимаемая в соответствии со взглядами А. А. Потемни) свидетельствует в пользу нахождения трусости в сердце (*faint-heartedness, half-heartedness*) или душе (*soullessness; маладушнасць, маладушыша, слабадушнасць; малодушие, малодушество, слабодушие*). Дефиниционный анализ лексем, репрезентирующих соответствующие понятия в сопоставляемых языках,

подтверждает указанные наблюдения: *pusillanimity* — ‘*pettiness of spirit*’. Наличие в отдельных случаях указания на связь с рации прослеживается как одно из свойств, наряду с духовной связью (*soulless* — ‘*lacking spirit, courage, or elevation of mind or feeling*’, *слабодушие* — ‘*слабость или отсутствие умственных, духовных интересов, моральных качеств, убеждений*’).

Специфика словарного состава языка проявляется, к тому же, в сочетании дескриптивных сем в значении слова. Исследование абстрактных существительных, называющих понятия *смелость* и *трусость*, осложнено «круговыми дефинициями», которые предлагают лексикографические источники. Тем не менее, метод компонентного анализа позволил выявить некоторые сходные и различные черты в составе значений слов.

Общим для трех лингвокультур является то, что *смелость* / *смелась* / *courage* связаны со способностью не проявлять страх и умением преодолеть его в ситуации возникновения трудностей, опасности, боли, горя или другой неприятной ситуации, иногда рискуя чем-либо (*venturesomeness, рызыкайнась*). При этом в лексических единицах исследуемой группы слов в английском языке зафиксированы качества, необходимые для «идеального» представителя смелого человека — рыцаря. К таким качествам следует отнести *честь, справедливость, готовность помочь* (*chivalry, chivalrousness, knighthood*). Отмечается, что проявлять такие качества следует по отношению к слабым, угнетенным и женщинам. Наряду с рыцарями, смелость должна быть присуща и мужчинам благородного происхождения (лексемы *gentlemanliness, gentlemanlikeness*). Отличительной чертой английского языка является указание на взаимосвязь таких качеств, как *смелость* и *вежливость* (*chivalry, chivalrousness, knighthood, gallantry*). Кроме того, в семантике единиц английского языка в единичных случаях представлена взаимосвязь смелости и уважения (*gallantry*), преданности (*gallantry*), добродетельности (*prowess*), уверенности (*confidence*), физической (*hardiness*) и моральной (*fortitude*) стойкости. Смелость может проявляться в высшей степени (*heroism*).

Лексикографические данные белорусского языка демонстрируют особо тесную связь смелости и решительности (*адвага, адважнась, мужнась, гераізм, адчайнась, бойкась, зухаватась*) — качества, не отмечаемого лексикографическими источниками английского языка и фиксируемого в семантике трех лексем (*бойкость, смелость, храбрость*) в русском языке. Отличительными характеристиками смелости в белорусском языке, хоть и встречающимися в отдельных лексемах, являются действие наудачу с надеждой на благоприятный исход (*рызыкайнась*), необдуманность (*адчайнась*), энергичность (*бойкась, зухаватась*), самостоятельность (*рашучась*).

Общими для белорусского и русского языков являются стойкость (*мужнась; героизм, мужество*), стремление достичь высоких идеа-

лов (*доблесць; доблесть*) и самоотверженность (*гераізм, доблесць, рыцарства; героизм, доблесть, рыцарство*). При этом для «русской» смелости характерна находчивость (*бойкость*) и живость (*удаль, лихость*). Следует обратить внимание, что качества *рыцарство / рыцарства* в русском и белорусском языках наряду со смелостью и благородством предполагают самоотверженность, что не характерно для английского языка. Сопоставительный анализ дефиниций лексем *рыцарство* и *богатырство* в русском языке фиксирует различие в требованиях, которые предъявляли к представителям указанных социальных групп. В отличие от рыцарства, богатырство в большей степени связано с проявлением физической силы и защитой Родины, а не отдельных групп лиц.

Дефиниционный анализ понятий *трусость / баязлівасць* показывает, что данные качества связаны с отсутствием не только твердости духа, воли, стойкости и решительности, но и умственных, моральных и духовных качеств и убеждений. Англоязычная лексикография наряду с отсутствием стойкости указывает на отсутствие серьезности, желания и энергичности.

Метод компонентного анализа помогает не только установить семы, но и определить отношения между лексическими единицами на основании входящих в значение сем, а значит, исследовать лексику как системное образование. Под *системой*, вслед за В. М. Солнцевым<sup>4</sup>, мы понимаем упорядоченную совокупность единиц. Такая упорядоченность возможна вследствие наличия различных связей между элементами системы, среди которых выделяют родо-видовые отношения, отношения подобия, противоположения и сопредельности (взаимодополнительности)<sup>5</sup>. В настоящее время указанные типы отношений дополняются типами оппозиций, предложенными в фонологии, что позволяет говорить о привативных, эквиполентных и градуальных оппозициях в лексике, а также о явлении нейтрализации<sup>6</sup>.

Отношения подобия, существующие между исследуемыми единицами, проявляются в наличии «порочного круга» в дефинициях лексем. Так, в английском языке *boldness* — ‘1. *Courage, daring, fearlessness*’; *daring* — ‘*adventurous courage, boldness; hardihood*’. В русском языке *отвага* — ‘*бесстрашие, храбрость, смелость*’; *смелость* — ‘1. *Свойство по знач. прил. смелый. 2. Смелое поведение; храбрость, отвага*’. В белорусском языке *бястрашнасьць* — ‘*уласцівасць бястрашнага; Бястрашны — які не ведае страху; адважны, смелы*’; *адвага* — ‘*смеласць, рашучасць, бястрашнасьць*’. Таким образом, можно говорить о том, что большая часть единиц, номинирующих понятия *courage / смелость / смеласць*, находится в отношениях подобия. То же характерно и для слов, репрезентирующих понятия *cowardice / трусливость / баязлівасць*.

Отношения противоположения также могут быть выявлены на основе дефиниций (например, *cowardice* — ‘*want of courage to face dan-*

*ger*»; *нясмеласць* — ‘адсутнасць *смеласці*’; *несмелость* — ‘свойство не отличающегося *смелостью*’. Однако следует отметить, что в отношении противоположения вступают все единицы лексико-семантических групп «Courage», «Смелость», «Смеласць» по отношению к лексико-семантическим группам «Cowardice» «Трусость», «Баязлівасць».

Специфика лексико-семантических групп не позволяет говорить об отношениях сопредельности, понимаемых как взаимодополнительности.

Особую значимость для лингвистических исследований имеет изучение типов оппозиций, в которые вступают единицы, так как они в наибольшей степени помогают установить «оттенки» значения слова. Примеры привативных отношений: *daring* = ‘courage’ + ‘adventurousness’, *рашучасць* = ‘смеласць’ + ‘адказнасць’, *бойкасць* = ‘смеласць’ + ‘рашучасць’ + ‘энергічнасць’, *богатырство* = ‘отвага’ + ‘удальство’ + ‘сила’ + ‘очень’, *неустрашимость* = ‘смелость’ + ‘очень’.

Следует отметить немногочисленность примеров привативных оппозиций. Для исследуемых лексико-семантических групп наиболее характерны эквиолентные оппозиции. Так, наряду с общей семой ‘courage’ лексемы *chivalry* и *gentlemanlikeness* имеют свои собственные семы: *gentlemanlikeness* = ‘courage’ + ‘gentle birth’ + ‘fine feelings’, *chivalry* = ‘courage’ + ‘disinterestedness’ + ‘honour’ + ‘courtesy’. В русском языке лексемы *героизм* и *храбрость* имеют общую сему ‘мужество’: *героизм* = ‘мужество’ + ‘стойкость’ + ‘самоотверженность’ + ‘критическая ситуация’, а *храбрость* = ‘мужество’ + ‘решительность’. В белорусском языке лексемы *адчайнасць* и *доблесць* имеют общую сему ‘адважнасць’: *адчайнасць* = ‘адважнасць’ + ‘рашучасць’ + ‘безразважнасць’, *доблесць* = ‘адважнасць’ + ‘самаадданасць’ + ‘вельмі’.

При увеличении количества сопоставляемых элементов эквиолентные оппозиции можно рассматривать как градуальные: *courage* — *fearlessness* — *cowardice* — *faint-heartedness*, *храбрасць* — *смеласць* — *бязбоязнасць* — *баязлівасць*, *доблесть* — *отвага* — *смелость* — *бесстрашность*.

Таким образом, анализ лексикографических источников дает значительный материал для исследования того, как наивная картина мира зафиксирована в языке, однако полученные результаты нуждаются в верификации на уровне текста.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 9.

<sup>2</sup> Там же. С. 12.

<sup>3</sup> Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 39.

<sup>4</sup> Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование. М.: Наука, 1971. С. 12.

<sup>5</sup> Степанова Г. В., Шрамм А. Н. Введение в семасиологию русского языка: учеб. пособие. Калининград: КГУ, 1980. С. 48.

<sup>6</sup> Романовская А. А. Системная организация лексики: взаимодействие дескрипции и оценки. Минск: МГЛУ, 2013. С. 13.

**Kazlova T. A.**

*Minsk State Linguistic University, Belarus*

### **VOCABULARY AS A SOURCE OF NAÏVE WORLDVIEW UNDERSTANDING**

The article is devoted to the detailed comparative analysis of language means representing the categories of *courage* and *cowardice* in modern Russian, Belarusian and English on the basis of dictionaries. Common and culture-bound features of the named cultures are revealed.

*Keywords:* lexical-semantic group; definition analysis; componential analysis; common features; culture-bound features.



**Курбанова-Ильютко Камилла Искандеровна**

*Московский государственный университет  
имени М. В. Ломоносова, Россия*

k.kurbanova@philol.msu.ru

## **КАЛЬКИ В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ**

В статье рассматривается процесс калькирования на материале русского и французского языков. Предлагаемая типология состоит из трех типов калек: словообразовательных, семантических и фразеологических калек. На основе проанализированных примеров русских и французских калек делается вывод о разной степени их точности, которая зависит от лексико-грамматических норм как языка-источника, так и языка-реципиента.

*Ключевые слова:* русский язык; французский язык; лексикология; калька; калькирование.

Как известно, в процессе языковых контактов происходит взаимовлияние и взаимообогащение языков, которое выражается, в частности, в появлении новых слов и оборотов. Для передачи новых для языка-реципиента понятий существует два основных пути — создание нового термина с помощью внутренних средств номинации или его заимствование.

Надо отметить, что и заимствования могут принимать самую разнообразную форму, однако принципиально среди них различаются две категории: прямые заимствования и кальки. Если прямые заимствования подразумевают перенос как означаемого, так и означающего (с разной степенью ассимиляции) единицы языка-донора, то калька, на наш взгляд, оказывается более «гуманным» способом заимствования, поскольку в отличие от прямого заимствования она использует внутренние, исконные средства принимающего языка.

Проблема изучения калек не находит однозначного решения ни в зарубежной, ни в отечественной лингвистике. Ее промежуточное положение между внутренними и внешними средствами номинации языка вызывает разного рода дискуссии и порождает многочисленные, несопадающие дефиниции этого лингвистического термина. Тем более, что калькирование может происходить на разных языковых уровнях, поэтому каждый тип калек имеет свое определение и описание. В настоящей работы мы вернемся к классификации калек, но прежде всего постараемся дать общее определение, не противоречащее частным случаям калькирования. Так, языковое калькирование подразумевает заимствование структуры иноязычного элемента и его реализацию средствами языка-реципиента.

Как уже было сказано, существуют различные виды калек, которые мы разберем на примере двух языков — русского и французского — и постараемся выявить сходные и отличительные черты калькирования обоих языков.

Большинством лингвистов выделяются три вида калек: словообразовательные, семантические, фразеологические. Рассмотрим каждый из перечисленных типов на материале обоих языков и определим, какие именно элементы иноязычной единицы заимствуются, а какие передаются средствами родного языка.

Начнем со словообразовательных калек, классически выделяемых такими лингвистами как О. С. Ахманова<sup>1</sup>, Н. С. Арапова<sup>2</sup>, Н. М. Шанский<sup>3</sup>, Ж. Рей-Добов, А. Рей<sup>4</sup>, М. Пернье<sup>5</sup>, Ж. Дюбуа<sup>6</sup> и другими. Под словообразовательной калькой понимается поморфемный перевод иноязычного слова: например, русское *золотоискатель* является калькой немецкого производного слова *Goldsucher*, в котором нем. *Gold* — рус. 'золото', нем. *such(en)* — рус. 'иск(ать)', нем. *-er* — рус. '-тель'. Обратим внимание, что в данном примере полностью соблюден порядок следования и количество морфем калькируемого существительного. То же можно сказать и о французской кальке английского существительного *mothering* 'материнская забота', получившую форму *maternage* во французском языке: англ. *(to) mother* 'обращаться по-матерински, окружать заботой' — франц. *matern(er)* с синонимичным значением, англ. *-ing* (суффикс со значением деятельности) — франц. *-age* с тем же значением.

В результате словообразовательной кальки, таким образом, в языке-реципиенте появилось новое слово и с точки зрения его звукового/буквенного оформления, и с точки зрения его значения. Однако в отличие от прямого заимствования при словообразовательной кальке означаемое не заимствуется, а калькируется, то есть воспроизводится с помощью исконных для принимающего языка морфем. Иными словами, в таком случае происходит калькирование морфемной структуры иноязычного слова.

Вопрос о семантических кальках остается дискуссионным: это связано с терминологическими спорами о разграничении «семантических калек» и «семантических заимствований». Так или иначе многие лингвисты (Н. С. Арапова<sup>7</sup>, Н. М. Шанский<sup>8</sup>, Р. Гузман<sup>9</sup>), составители лингвистических словарей (Ж. Дюбуа<sup>10</sup> и др.) выделяют семантические кальки в отдельный класс, подразумевая под ними заимствование переносного значения слова. Например, русский глагол *трогать* под влиянием французского глагола *toucher* 'трогать' (совпадающего в основном значении с русским аналогом) калькировал одно из переносных значений французского глагола, а именно 'вызывать сочувствие'.

Известным примером семантической кальки во французском языке является глагол *réaliser*, означавший 'реализовать, осуществлять' до тех пор, пока он не калькировал значение английского глагола *to realize*, переосмыслившегося в английском языке в 'осознавать' (первое значение английского глагола такое же, как и у французского).

Отметим, во-первых, что и в русском, и во французском примерах семантическая калька была возможна благодаря сходству основных зна-

чений лексем; во-вторых, обратим внимание на то, что заимствовалось не прямое, а переносное значение. Иными словами, при образовании семантической кальки не создается нового слова, а уже существующая в языке лексема копирует одно из переносных значений слова иностранного языка, сходного, как правило, в основном значении с лексемой языка-реципиента. Таким образом, мы можем подытожить, что при семантическом калькировании копируется семантическая структура слова языка-донора.

Третьим, выше обозначенным типом калек являются фразеологические кальки, не вызывающие, как правило, разногласий со стороны ученых. О. С. Ахманова<sup>11</sup>, Н. С. Арапова<sup>12</sup>, А. Г. Назарян<sup>13</sup>, Н. М. Шанский<sup>14</sup>, М. Пернье<sup>15</sup> и др. фразеологической калькой называют пословный перевод фразеологического оборота. В качестве примера приведем латинский фразеологизм *advocatus diaboli* 'заядлый обвинитель', который был калькирован и во французский язык в форме *avocat du diable*, и в русский язык — *адвокат дьявола*. Таким образом, при фразеологическом калькировании в языке-реципиенте был создан новый, ранее не отмечавшийся фразеологический оборот, при этом из языка-источника было калькировано значение и структура оборота, переданная средствами родного языка.

Однако уже на примере приведенной фразеологической кальки с латыни мы видим, насколько точность воспроизведения компонентов кальки зависит от лексико-грамматического строя заимствующего языка. Если наличие родительного падежа в русском языке позволяет сформировать точную кальку *адвокат дьявола*, то во французском языке, не располагающем падежами, генетив принадлежности передается с помощью сочетания предлога *de* + существительное, поэтому французская калька может быть охарактеризована как неточная (*avocat du diable*, вставка предлога, отсутствовавшего в оригинале).

Неточность воспроизведения фразеологического оборота может заключаться, например, не в составе оборота, а в порядке следования его компонентов: известное английское выражение *yellow press* было калькировано в русский как *желтая пресса*, а во французский — *presse jaune*. Во французской кальке, как видно, обратный порядок компонентов выражения, связанный с тем, что во французском языке при нейтральном порядке слов прилагательные находятся в постпозитивном положении по отношению к существительным.

Вопрос о степени точности калькирования касается не только фразеологических калек, но и словообразовательных, в которых при калькировании также может быть нарушен порядок следования компонентов (морфем в данном случае) или их состав (добавление и опущение морфем). Проиллюстрируем данное положение на примере английского существительного *sky-scraper* (буквально *sky* 'небо' + *(to) scrap(e)* 'скрести' + *-er* суффикс деятеля), калькированного во французский в виде *gratte-*

*ciel*, а в русский — *небоскреб*. И французская, и русская словообразовательные кальки в известной степени неточны, поскольку во французской нарушен порядок следования морфем и отсутствует суффикс деятеля; тогда как в русской кальке суффикса деятеля также не наблюдается, а порядок морфем сохранен.

Оговоримся, что мы перечислили далеко не все варианты возникающих при калькировании неточностей, которые могут быть усугублены неточностью собственно перевода компонентов кальки или даже отсутствием такового. Известны случаи частичного перевода словообразовательной и фразеологической кальки с сохранением иноязычного компонента (в некоторых работах данное явление называют «полукальками»). Например, во французской фразеологической кальке *faire fiasco* (от итальянского оборота *fare fiasco* с аналогичным значением) сохранено прямое заимствование *fiasco* ‘неудача, провал’. В русский язык калька *потерпеть фиаско* попала не напрямую из итальянского, а посредством французского языка, но также сохранила итальянизм *фиаско* в неассимилированной форме.

Подводя итоги нашего анализа, отметим, что калькирование как способ обогащения словарного состава языка присуще русскому и французскому языкам. В обоих языках выделяются словообразовательные, семантические и фразеологические кальки, которые могут быть перенесены в заимствующий язык с разной долей точности. Как было показано на примерах, неточности при калькировании характерны как для русского, так и для французского языков и объясняются зачастую структурными особенностями языка-донора и языка-реципиента.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 576 с.

<sup>2</sup> Арапова Н. С. Кальки в русском языке послепетровского периода. Опыт словаря. М.: Изд-во МГУ, 2000. 320 с.

<sup>3</sup> Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. СПб.: Специальная литература, 1996. 192 с.

<sup>4</sup> Rey-Debove J., Rey A. Le Petit Robert de la langue française. Paris: Le Robert, 2011. 2949 p.

<sup>5</sup> Pergnier M. Les anglicismes. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1989. 214 p.

<sup>6</sup> Dubois J., Giacomo M. et al. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris: Larousse, 2012.

<sup>7</sup> Арапова Н. С. Кальки в русском языке послепетровского периода. Опыт словаря. М.: Изд-во МГУ, 2000. 320 с.

<sup>8</sup> Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. СПб.: Специальная литература, 1996. 192 с.

<sup>9</sup> Gusmani R. Aspetti del prestito linguistico. Napoli: Libreria scientifica editrice. 121 p.

<sup>10</sup> Dubois J., Giacomo M. et al. Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris: Larousse, 2012.

<sup>11</sup> Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 576 с.

<sup>12</sup> Арапова Н. С. Кальки в русском языке послепетровского периода. Опыт словаря. М.: Изд-во МГУ, 2000. 320 с.

<sup>13</sup> *Назарян А. Г.* Фразеология современного французского языка. М.: Высшая школа, 1976. 375 с.

<sup>14</sup> *Шанский Н. М.* Фразеология современного русского языка. СПб.: Специальная литература, 1996. 192 с.

<sup>15</sup> *Pergnier M.* Les anglicismes. Paris: Les Presses Universitaires de France, 1989. 214 p.

**Kurbanova-Ilyutko K. I.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

## **CALQUES IN RUSSIAN AND FRENCH**

The article describes the process of calquing in the Russian and French languages. The proposed typology consists of three types of calques: the loan-translation, the semantic calque and the phraseological calque. Based on the analyzed examples of Russian and French calques, a conclusion is drawn about the different degrees of calques' accuracy, which depends on the lexical and grammatical norms of both the source and the target languages.

*Keywords:* the Russian language; the French language; lexicology; calque; calquing.

## РАСЩЕПЛЕННЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ И В ПОРТУГАЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В данной статье рассматриваются псевдорасщепленные предложения в русском и в португальском языках, как в примерах «*Что они любят, так это родной язык*» и «*Quem gostava dela era o meu irmão*» (Кто ее любил, так это мой брат), соответственно. Исследование проводится в рамках теории об актуальном членении предложения, учитывая следующие факторы: семантика псевдорасщепленного предложения и возможность инверсии их членов.

*Ключевые слова:* русский; португальский; расщепленное предложение; рема.

В современной лингвистике сравнительный метод анализа языков позволяет достичь важные открытия при изучении того или иного языкового явления. В данной статье сравнение между русским — из славянской ветви индоевропейского семейства языков — и португальским — из романской ветви того же семейства — помогает понять функционирование одного вида расщепленного предложения, который обычно называют «псевдорасщепленное предложение» (или *pseudo-cleft sentence*, на английском языке), как в примерах (1) и (2) в русском и (3) и (4) в португальском:

- (1) *К кому нет претензий, так это к немцам.*
- (2) *В чем не откажешь русскому человеку — так это в самоиронии.*
- (3) *Quem estava com a chave era o jardineiro*  
кто быть-прош. с арт. ключ быть-прош. арт. садовник  
У кого был ключ, так это у садовника.
- (4) *O que eu quero é sossego.*  
арт. что 1 ед. ч. хочу быть-наст. спокойствие.  
Что я хочу, так это спокойствие.

Псевдорасщепленные предложения характеризуются присутствием вопросительного местоимения и связки, которая в зависимости от языка может иметь глагольную или местоименную основу. Схема указана в (5) и иллюстрирует такой вид конструкции в языке:

- (5) [вопросительное слово + X + связка + Y]

Согласно схеме расщепленная конструкция составляется из двух частей: из той, с вопросительным словом и элементом X, и из той, со связкой и с элементом Y. Элемент X обычно является частью предложения, которая носит предполагаемое содержание, то есть, данную информацию, а элемент Y является компонентом, который выражает новую информацию, как предложено Ламбрехтом (1994)<sup>1</sup>. В русском языке еще

есть возможность употребления слова «так», которое ставится перед словом *это*.

Первый ученый, который обратил внимание на такой вид синтаксической стратегий — Отто Есперсен (1937)<sup>2</sup>, для которого расщепленные предложения *служат указательным жестом с целью обратить внимание собеседника на особую часть предложения*. После определения Есперсена, такой вид предложения стали<sup>3</sup> анализировать в рамках фокусирующих конструкций или конструкций, маркирующих рему<sup>4</sup>.

В русском и в португальском языках мало было сказано о таком виде конструкций<sup>5</sup>. Что касается русского языка, то Падучева<sup>6</sup> подчеркивает выделительную роль частицы «это» в контексте расщепленного предложения для маркирования ремы в предложении. А что касается португальского, Braga<sup>7</sup> кратко рассматривает идентификационную функцию псевдорасщепленного предложения в его бразильском варианте. Здесь предлагается сравнительное рассмотрение<sup>8</sup> некоторых аспектов расщепленной конструкции в русском и в португальском языках, а именно: семантические особенности предложения и возможность инверсии его составляющих частей;

Сравнительное изучение такого вида конструкции носит теоретический и прикладной характер. С теоретической точки зрения оно помогает выяснить некоторые вопросы о категории ремы в рамках актуального членения предложения в языках мира. С прикладной точки зрения такой вид исследования может быть полезным в рамках преподавания языка и перевода.

### **Особенности расщепленных предложений в русском и в португальском языках**

При сравнительном рассмотрении расщепленных конструкций русского и португальского языков учитывались семантическая конфигурация предложения и возможность инверсии составляющих частей расщепленного предложения и именно о них сейчас пойдет речь.

#### *2.1. Семантика расщепленного предложения в русском и в португальском языках*

В анализе семантики расщепленного предложения учитывались количество и характеристика участников предложения, а также семантический класс глагола согласно предложениям Halliday<sup>9</sup>: в рамках системной функциональной грамматики. Результаты анализа показывают, что, как в русском, так в португальском, достаточно широк семантический диапазон псевдо-расщепленных конструкций.

Тем не менее в то время, как в русском языке наблюдается большая тенденция к появлению псевдорасщепленных предложений в рамках ментальной семантики (*mental processes*, согласно Halliday<sup>10</sup>), с участни-



ками-экспериментерами<sup>11</sup> (как показывают примеры 6, 7 и 8), то в португальском языке специфической тенденции не наблюдалось (примеры 9, 10 и 11).

- (6) *Что меня сильно удивило — это разброс в размерах детенышей.*  
 (7) *Кто мне не нравится — это Грызлов.*  
 (8) *Что меня сейчас радует это разнообразие театральных зрелищ.*  
 (9) *O que me encanta é a filosofia.*  
 арт. что меня очаровать быть арт. философия.  
 То, что я люблю это философия.  
 (10) *Quem chegou foi Ivan.*  
 кто прийти-прош. быть. прош. Иван  
 Пришел Иван.  
 (11) *Quem abriu a porta foi Maria.*  
 кто открыть-прош. арт. дверь быть. прош. Мария  
 Это Мария открыла дверь.

## 2.2. Возможность инверсии

В португальском языке существует большое количество расщепленных стратегий для маркирования ремы по сравнению с русским<sup>12</sup>. Некоторые из этих стратегий отличаются возможностью инверсий их составляющих частей. Если учитывать классические расщепленные предложения вида [связка + X + QUE + Y] и псевдорасщепленные предложения, изучаемые в данной статье [вопросительное слово + X + связка + Y]: только второй вид расщепленного предложения допускает инверсию, как отмечается в примерах с 12 до 15:

### Классическое расщепленное предложение [связка + X + QUE + Y]

- (12) *Foram os vizinhos que ajudaram.*  
 быть. прош. арт. соседи что помочь. прош.  
 Это соседи помогли.  
 (13) *\*Que ajudaram foram os vizinhos*<sup>13</sup>.  
 что помочь. прош. быть. прош. арт. соседи  
 Это соседи помогли.

### Псевдорасщепленное предложение [вопросительное слово + X + связка + Y]

- (14) *Quem comprou o carro foi Pâmela.*  
 кто купить. прош. арт. машина быть. прош. Памела  
 Кто купил машину, так это Памела.  
 (15) *Pâmela foi quem comprou o carro.*  
 Памела быть. прош. кто купить. прош. арт. машина  
 Кто купил машину, так это Памела.

Если сравнить псевдорасщепленные предложения в русском и в португальском языках, то будет заметно, что инверсия допускается только в португальском языке<sup>14</sup>.

(16) *Кто мне не нравится — Это Грызлов.*

(17) *\*Это Грызлов — кто мне не нравится*

В данной статье сравнивались псевдорасщепленные предложения в русском и в португальском языках. При сравнении были учтены два главных фактора анализа: семантическая конфигурация предложения, как предложено Halliday, и возможность инверсией составляющих частей псевдорасщепленных предложений в обоих языках.

Результаты данного анализа показывают, что несмотря на сходство таких предложений в русском и в португальском, псевдорасщепленные конструкции представляют как семантические, так и формальные различия. С семантической точки зрения псевдорасщепленные конструкции представляют тенденцию к семантике ментальных событий. В них часто бывают глаголы как *нравиться, удивиться, завидовать* и т. п. В португальском языке определенной тенденции не наблюдается. Еще разница, наблюдаемая при анализе расщепленных конструкций в обоих языках, касается возможности инверсии составляющих частей в предложении. В то время как в португальском языке инверсия возможна, в русском языке существуют ограничения, которые не позволяют инверсию.

Одна из гипотез, почему в русском языке существуют ограничения в инверсии, касается актуального членения русского предложения. В русском языке есть тенденция к выражению ремы в конце предложения<sup>15</sup>, в то время как в португальском языке такая тенденция более гибкая<sup>16</sup>. Однако для того чтобы подтвердить такую гипотезу, требуется серьезная и углубленная работа, которая будет проводиться в дальнейшем.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Lambrecht K. Information structure and sentence form. A theory of topic, focus, and the mental representations of discourse referents // Cambridge Studies in Linguistics, vol. 71. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

<sup>2</sup> Jespersen O. Analytic Syntax. Chicago: The University of Chicago Press, 1984 [1937].

<sup>3</sup> Lambrecht K. A framework for the analysis of cleft constructions // Linguistics, 2001, 39.3, 463–516.

<sup>4</sup> Halliday M. K. A. Notes on transitivity and theme in English, Part 2. // Journal of Linguistics 1967. 3.199–244.

<sup>5</sup> Leite de Oliveira D. Construções de foco com o marcador *eto* em russo. Tesede Doutorado. RiodeJaneiro: UFRJ, 2017.

<sup>6</sup> Падучева Е. В. Значение и синтаксические функции слова *это* // Проблемы структурной лингвистики 1980. М.: Наука, 1982.

<sup>7</sup> Braga M. L. Construções clivadas no português do Brasil sob uma abordagem funcionalista. Matraca. v. 16, p. 173–196, 2009.

<sup>8</sup> Анализ ведется на основе Национального корпуса русского языка (доступный на сайте <http://www.ruscorpora.ru>) и Корпуса португальского языка (доступный на сайте <http://www.lettras.ufrj.br/peul/>).

<sup>9</sup> Halliday M. K. A. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold, 2014.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> 53% проанализированных примеров.

<sup>12</sup> Braga M.L., Leite de Oliveira D., Barbosa E. M. Gradiência e variação nas construções de foco no português brasileiro. Caderno de Letras da UFF 47. P. 29–46, 2013.

<sup>13</sup> Знак (\*) обозначает, что данный пример недопустим в языке.

<sup>14</sup> При анализе возможности инверсии составляющих частей псевдорасщепленного предложения в русском языке, был организован тест допустимости у носителей языка. Прошли тест 60 участников — жителей Москвы в 2016 году.

<sup>15</sup> Ковтунова И. И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. М.: Просвещение, 1976.

<sup>16</sup> Leite de Oliveira D. Construções pseudoclivadas em russo e em português: uma análise construcionista // Revista (Con)textos Linguísticos. Vol. 11. P. 7–27, 2017.

**Leite de Oliveira D.**

*Federal University of Rio de Janeiro, Brazil*

### **CLEFT SENTENCES IN RUSSIAN AND PORTUGUESE LANGUAGES: A COMPARATIVE ANALYSIS**

In this article pseudo-cleft sentences in Russian and Portuguese are analyzed as in the examples “*Čto oni liubiat, tak eto rodnoi iazyk*” (What they love is their mother tongue) and “*Quem gostava dela era o meu irmão*” (The one who loved her was my brother) respectively. Thus, the following factor shall be taken in to account: the semantics of the pseudo-cleft construction and the possibility of inversion of its component parts.

*Keywords:* Russian; Portuguese; pseudo-cleft constructions; focus.

## ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ТЮРКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ ФОНЕТИКЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье показана роль фонологической типологии в разработанной модели обучения тюркоязычных учащихся фонетике современного русского языка на базе сопоставления звуковой организации русского и тюркского слова в фонетическом, фонологическом и морфофонологическом аспектах. В основе лежит категория твердости-мягкости и словесное ударение в русском слове и сингармонизм тюркского слова.

*Ключевые слова:* фонологическая типология; сингармонизм и словесное ударение; роль вокализма.

Инновационный подход к описанию звукового строя современного русского языка в целях его преподавания как родного и неродного (иностранного) в наступившем III тысячелетии основан на следующих факторах.

1. Разграничение *научного описания фонологии* русского языка в ее различных направлениях и *учебно-педагогического представления русской произносительной системы на основе артикуляционной базы языка (АБ)*. Для этого необходим *специальный курс по фонетике РКИ*, доступный учащимся любой специальности, помимо традиционного курса по русской фонологии, читаемого на филологических факультетах.
2. Подход к АБ не как к набору отдельных артикуляций, не совпадающих в родном и изучаемом языках, а как к самостоятельной *системе артикуляционных укладов*.
3. *Соответствие современной орфоэпии* как результату длительной эволюции и становлению произносительных норм по состоянию на начало XXI века.
4. Опора на *новейшие достижения* теоретической и экспериментально-прикладной фонетики во избежание субъективности и произвольности толкований характерных черт русской АБ.
5. *Сопоставительно-типологический подход* к межъязыковым характеристикам родного и изучаемого языков в тесной взаимосвязи звукового и грамматического строя обоих языков в соответствии с *фонологической типологией* языков.

Фонологическая типология призвана объяснить способ звуковой организации базовой единицы языка — слова — на сегментных и супraseгментном уровнях звукового яруса языка, объяснить, каким образом звуковой и грамматический строй языков в единстве обеспечивают цельнооформленность, отдельность, самостоятельность слова и выделимость его в потоке речи.

Н. С. Трубецкой — один из основоположников фонологической типологии, — сравнивая русскую фонетику с языковым строем многих других языков, считал главными характерными особенностями русской

фонетики противопоставление *твердых* — *мягких согласных* и противопоставление *ударных* — *безударных гласных*. Оставляя в стороне многие другие аспекты фонологической типологии, покажем обозначенные Н. С. Трубецким<sup>1</sup> особенности русской фонетики на примере типологического анализа звукового строя тюркских и русского языков, определяющие пути обучения тюркоязычных учащихся основным характеристикам русской фонетики и морфологии.

Поверхностный взгляд на фонетическое строение русского и тюркского слова покажет некоторое *внешнее сходство в артикуляции гласных и согласных и в сочетаемости передних и непередних гласных соответственно с палатализованными и непалатализованными согласными*. Однако при изучении русского языка категория твердости — мягкости трудна для тюркоязычных студентов не в меньшей мере, чем для других, и ни о какой транспозиции в этом случае не может быть речи. Причина кроется в более глубоких особенностях организации слова на фонетическом и грамматическом ярусах этих языков.

На основании *сочетаемостных свойств гласных и согласных в речи* известно, что во многих языках передние гласные продвигают вперед предшествующие им согласные, а задние гласные отодвигают согласные назад. В этом артикуляционном единстве организации речевой цепи образуются своеобразные *уклады произносительных органов: мягко-передний и твердо-задний* с гармоничным сочетанием консонантных и вокалических признаков. В русском языке эти уклады функционируют *только в пределах АБ*. Однако в ФС приоритет принадлежит твердым — мягким согласным как самостоятельным фонемам, а непередние — передние гласные образуют зависимые от согласных *вариации*. В тюркских ФС, напротив, *фонологической самостоятельностью обладают гласные*, влияющие на локализацию согласных.

Соответственно организован и *состав фонем* в этих системах: в русском языке 15 пар твердых — мягких согласных, и 5–6 гласных (в разных теоретических концепциях), образующих *«треугольную»* (по Н. С. Трубецкому) систему, где признак огубленности сочетается только с задним рядом. Их позиционная дифтонгоидность и трифтонгоидность в процессе *аккомодации* не обозначается на письме. Состав тюркских гласных фонем образует *«четырёхугольную»* систему, обеспечивающую полный набор самостоятельных единиц функционирования явления *сингармонизма* (небного и/или губного), а состав согласных не отражает вариативности «полумягких».

В результате в потоке речи на русском языке в слове постоянно могут меняться передние — непередние — губные — негубные артикуляционные уклады, не зависимые друг от друга, а определяемые только качеством гласных и твердостью — мягкостью соседних согласных. Эта своеобразная гармония соседних гласного и согласного не регулируется ни слоговой,

ни морфной организацией слова и действует *межсегментно*, т. е. между соседними вокалическими и консонантными сегментами речевой цепи (Л. Г. Зубкова)<sup>2</sup>. В тюркских языках указанные уклады в определенной их сочетаемости (передний негубной, передний губной, задний негубной, задний губной) оформляют не отдельные фонемы, а целое слово как единицу языка и действуют *супрасегментно*. Смена тембра сигнализирует о смене слова и выполняет т. о. делимитативную (словоразграничительную) функцию «пограничного сигнала» в потоке речи.

Фонетико-фонологические особенности слова в сопоставляемых языках отражают *грамматический строй* этих языков: *флективного* русского и *агглютинативных* тюркских. В русском языке явление аккомодации, сопровождает сочетаемость гласных и согласных безотносительно к слогу или морфеме; тюркский сингармонизм характеризует прежде всего *корень слова* и ассимилирует ему по признакам сингармонического тембра служебные морфемы (в частности, суффиксы), которые соответственно существуют в грамматической системе в вариативном наборе этих тембров.

Базовые артикуляционные уклады в русской речи и системный сингармонизм в тюркских языках — *прямо противоположные явления на фонетическом, фонологическом и морфонологическом уровнях*. Непредсказуемая и нередко многократная смена твердо-заднего и мягко-переднего укладов в русском слове трудны для всех иностранцев, изучающих русский язык, в том числе и для тюркоязычных учащихся, которые не знакомы с этим явлением. Трудности увеличиваются еще и потому, что русские твердые и мягкие согласные — артикуляционно непарные звукотипы: мягкие — не просто продвинутые вперед твердые, а специфические артикуляции, образующие особые артикуляционные уклады (единичные и групповые, сегментные и межсегментные), сопровождающиеся аккомодацией гласных (Л. Г. Скалзуб). Коррекция вокалической структуры русского слова помогает усвоению твердости — мягкости и смены артикуляционных укладов на протяжении слова, что и предусмотрено в системе упражнений.

Если тюркский сингармонизм обеспечивает единство слова на всех языковых уровнях, то этого не скажешь о русской категории твердости — мягкости: на сегментном уровне каждое слово представляет собой специфическую последовательность фонем. Как же они организованы? Для этого обратим внимание на вторую особенность слова, связанную со *словесным ударением*.

Еще И. А. Бодуэн де Куртенэ отмечал, что *сингармонизм тюркских («туранских») языков и словесное ударение русского* — это явления сходного порядка по своим языковым функциям, это «*фонетический цемент слова*», хотя первый основан на ингерентных признаках сегментных фонем, а второе — на просодических характеристиках слова.

Но оба они функционируют на супraseгментном уровне организации слова в самостоятельную единицу языка

Словесное ударение — это не выделение слога, а *средство создания самостоятельного, единого слова*. А выделение слога, точнее, образование вершины, вокруг которой централизуются другие слоги, — это *способ* создания этого средства. Поэтому главная функция словесного ударения в русском языке — *словоконститутивная* (или словоопознавательная при восприятии), а способом ее выполнения служит *централизующая (выделительная, вершинообразующая и т. п.)* функция. Как производится это выделение? — путем оформления фонетико-фонологической (сегментной) последовательности с помощью просодических признаков и/или тембровых характеристик звуков на супraseгментном уровне слова. В русском слове в качестве главного признака используется длительность (Л. В. Щерба, Л. В. Златоустова) в сопровождении тембра гласных. Место ударного слога в каждой знаменательной словоформе закреплено традиционно (фонологическое средство опознания каждой отдельной словоформы), а сохранение или изменение места ударения в парадигме словоизменения или в словообразовательной цепочке относится к морфонологии (к грамматической стороне языка).

Известно, что сильноцентрирующая функция русского ударения обеспечивается ярким контрастом *долгого ударного гласного «полного образования» и кратких безударных редуцированных гласных*, качество которых предсказуемо при известном месте ударения и не знает исключений. Эти правила легко запомнить, но трудно автоматизировать в речевом потоке. Поэтому обучение русскому словесному ударению ведется на всех уровнях: фонетическая постановка длительности и качества гласных в ритмических моделях слова и овладение закономерностями размещения ударного слога в слове на фонологическом-морфонологическом уровне путем усвоения написанного и звучащего облика некорневых морфем. Многообразие функций русского ударения делает его подлинным организатором звуковой оболочки слова; его смысловоразличительная роль в языке усваивается естественными носителями языка уже в раннем детстве, что подтверждено опытной проверкой.

В тюркском сингармонистическом слове почти нет надобности в дополнительных средствах организации слова, кроме тех случаев, когда в потоке речи встречаются одготембровые слова, но и тогда в обозначении межсловесных границ на первый план выступает семантическая роль корня, занимающего постоянное место в начале или конце слова. Не случайно носители тюркских языков дают противоречивые ответы относительно наличия словесного ударения и его места в слове. А при изучении русского произношения главные трудности тюркоязычных учащихся связаны с усвоением твердости — мягкости и ударения. Если учесть, что оба явления требуют серьезной работы над вокалической си-



стемой, составляющей организационную основу слова, но существенно различающейся в обоих языках, то усиление работы над русским вокализмом в процессе совершенствования произносительных навыков становится очевидным.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Трубецкой Н. С. Основы фонологии. Изд. 2. М., 2000. 352 с.

<sup>2</sup> Зубкова Л. Г. Аккомодация или сингармонизм? // Вопросы теоретической и практической фонологии. Труды УДН, т. LXIII. Сер. Языкознание, вып. 9. М., 1973.

**Loginova I. M.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

#### **INNOVATIVE MODEL OF TEACHING PHONETICS OF MODERN RUSSIAN LANGUAGE TO TURKIC-SPEAKING STUDENTS**

The article shows the role of phonological typology in the developed model of teaching phonetics of modern Russian language to Turkic-speaking students on the basis of comparison of the sound organization of the Russian and Turkic words in phonetic, phonological and morphological aspects. The basis is the category of hardness-softness and word stress in Russian word and the synharmonism of Turkic word.

*Keywords:* phonological typology; synharmonism and word stress; role of vocalism system.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ГЛУХОСТИ-ЗВОНКОСТИ СМЫЧНЫХ ВЗРЫВНЫХ СОГЛАСНЫХ В РУССКОЙ РЕЧИ ВЗРОСЛЫХ БИЛИНГВОВ В ГЕРМАНИИ

Статья посвящена анализу реализации глухих и звонких смычных взрывных согласных в речи русскоязычных взрослых-билингвов Германии при чтении фонетически представительного текста вслух. Автор измеряет показатель времени задержки голоса относительно момента взрыва у смычных взрывных согласных (Время Начала Озвончения) у взрослых-билингвов, так как считает его наиболее надежным акустическим показателем для различения глухих и звонких согласных. Фонетические категории ВНО взрывных смычных согласных различаются в русском и немецком языках, поэтому ВНО может подвергаться воздействию межъязыковой фонетической интерференции.

*Ключевые слова:* время начала озвончения; глухие и звонкие взрывные смычные согласные; межъязыковая фонетическая интерференция; русскоязычные взрослые-билингвы Германии; положительное (позитивное) и отрицательное (негативное) ВНО.

Различие между глухими и звонкими взрывными согласными, которое традиционно связывают с работой голосовых складок, на акустическом уровне не всегда сопровождается наличием/отсутствием периодических колебаний. Периодические колебания могут отсутствовать, но звук, тем не менее, будет восприниматься как звонкий<sup>1</sup>.

Наиболее надежным акустическим коррелятом, различающим пары взрывных согласных по глухости — звонкости можно считать показатель времени задержки голоса относительно момента взрыва согласного (**время начала озвончения, или ВНО**)<sup>2</sup>.

**Время начала озвончения (ВНО)** — время начала колебания голосовых складок относительно момента взрыва (от англ. **VoiceOnSetTime, или VOT**)<sup>3</sup>. Этот акустический параметр в отечественной лингвистике практически не используется, в чем и состоит новизна данной работы.

Длительность ВНО измеряется в миллисекундах (м/с). Длительность ВНО в разных языках различная<sup>4</sup>.

В русском языке глухие смычные согласные [п, т, к] обладают кратким позитивным ВНО (18–38 мс); звонкие смычные [б, д, г] обладают негативным ВНО (-70–78 мс), поскольку периодические колебания начинаются перед фазой взрыва согласного<sup>5</sup>.

В немецком языке глухие смычные согласные [р, т, к] обладают длинным позитивным ВНО (31–75 мс); фонетически полувзвонкие или оглушенные [b, d, g] обладают кратким позитивным ВНО (5–21 мс)<sup>6</sup>.

Исходя из этих данных можно предположить, что ВНО может подвергаться действию межъязыковой фонетической интерференции<sup>7</sup> в ситуации немецко-русского билингвизма.

*Цель, методика, материал эксперимента,  
испытываемые, методы исследования*

Для измерения длительности ВНО нами был проведен эксперимент в 2014 году в г. Бохум (Германия) (Земля Северный Рейн — Вестфалия) в русском культурном центре «Исток», а также в еврейском языковом центре “YahadHaverimVerein”.

**Целью описываемого опыта** являлось определить длительность ВНО у испытуемых и сравнить его с характерной длительностью ВНО в русском и в немецком языках при чтении вслух фонетически представительного текста.

**Методика проведения эксперимента:** в соответствии с инструкцией испытуемые должны были прочитать вслух фонетический представительный текст<sup>8</sup> в нормальном темпе. Предварительно у них была возможность познакомиться с текстом (прочитать его про себя), в нем не было проставлено ударение. Все предложения давались в виде пронумерованного списка. Все ответы испытуемых записывались на диктофон **Roland R-05** с частотой дискретизации 16 на 44 кГц.

**Материал эксперимента** — фонетически представительный текст. Текст состоял из 66 предложений, разных по цели высказывания, содержащих твердые взрывные смычные согласные (глухие — 21 согласный и звонкие — 24 согласных) в начальной позиции в слове, которая является наиболее объективной для измерения ВНО.

**Испытуемые 9** взрослых участвовали в эксперименте, им было от 35 до 51 года (6 женщин и 3 мужчины), выходцы из бывших республик СССР: из России, Казахстана, Беларуси. Все они покинули СССР в 1990-е и 2000-е годы в возрасте от 23 до 36 лет, прожили в Германии от 23 до 36 лет.

До эксперимента всем испытуемым была предложена для заполнения анкета с вопросами<sup>9</sup>.

Их первым языком был русский, за исключением двух родителей (для одного из них основные — оба языка, а для другого родителя немецкий язык оказался основным). Все взрослые-билингвы предпочитали думать и считать на русском языке, кроме четырех человек, которые указали в этом случае оба языка. Дома практически все они разговаривали по-русски, четверо написали, что их дети между собой общаются по-немецки, из них одна семья использовала дома немецкий, польский, русский и украинские языки, а другая русский, немецкий, и украинский. В основном у всех взрослых было высшее образование на русском языке. Трое из испытуемых получали дополнительное образование или повышение квалификации на немецком языке. Большинство из взрослых-билингвов работали в Германии по своей специальности, только трое из них выполняли работу более низкой квалификации. Большинство билингвов предпочитало читать и писать на русском языке, кроме одного, который предпочитал читать по-немецки и по-русски, а писать по-русски, другой указал, что читает на обоих языках,

а пишет 70% на немецком языке и 30% на русском, один испытуемый указал, что у него вообще нет предпочтений. В основном все взрослые владели до отъезда из СССР английским языком и только двоевладели немецким. В настоящее время все билингвы овладели немецким языком. Некоторые испытуемые владели и другими славянскими языками.

**Методы исследования:** инструментальный фонетический анализ с помощью программы **Praat (version 6.0.26)** (осциллограммы)<sup>10</sup>, слуховой фонетический анализ экспериментатором диктофонных записей интерферентной русской речи с последующим транскрибированием и лингвистической интерпретацией, аудиторский анализ, осуществляемый носителями русского литературного языка, статистическая обработка данных, анкетирование.

### *Результаты эксперимента*

При реализации звонкости согласных 61% взрослые использовали ни русский язык, ни немецкий язык (ср. в 30,5% случаев они использовали немецкий язык и 6,4% - русский язык).

В большинстве случаев при реализации заднеязычного смычного [g] русскоязычные билингвы в 75% случаев не опирались ни на один язык (ср. при [b] 65% и при реализации звонкости переднеязычного смычного [d] (47%).

При реализации глухости смычных согласных в 72% случаев взрослые — билингвы использовали, наоборот, русский язык (ср. в 15,4% случаев ни русский, ни немецкий язык, в 11,6% случаев — немецкий язык).

В большинстве случаев при реализации переднеязычного смычного [t] в 78% случаев испытуемые использовали русский язык, при реализации заднеязычного смычного [k] на русский язык опирались в 70% случаев, при произнесении смычного губного [b] русскоязычные билингвы обратились к знаниям русского языка в 48,1%.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Испытуемые проживали в Германии от 23 до 36 лет. За это время навык реализации произношения звонких согласных был утерян под воздействием немецко-русской фонетической интерференции, поэтому в их речи звонкие смычные согласные реализовались по законам не соответствующим ни немецкому, ни русскому языку. Это особая собственная или промежуточная система, которую описывала Н. А. Любимова в речи иностранных учащихся, начинающих изучать русский язык как иностранный.

Что касается глухости, то этот дифференциальный признак не подвергается изменениям, является более устойчивым к воздействию межъязыковой фонетической интерференции.

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Шевченко Т. И., Бурая Е. А., Галочкина И. Е. и др. Социофонетические методы анализа звучащей речи: учебное пособие для бакалавров, магистров, аспирантов, обучающихся-

ся по специальностям направления «Лингвистика» / под ред. Е. А. Бурой, Т. И. Шевченко. Дубна: Феникс+, 2015. 212 с.

<sup>2</sup> Там же С.27–28; *Ashby P.* Understanding Phonetics Routledge. London; N. Y.: Taylor and Francis Group, 2011. 230 p.

<sup>3</sup> *Шевченко Т. И. и др.* Указ. соч. С. 28.

<sup>4</sup> *Cho Taechong and Ladefoged Peter.* Variation and universals in VOT: evidence from 18 languages // *Journal of Phonetics.* 1999, (27). P. 207–229.

<sup>5</sup> *Ringen C., Kulikov V.* Voicing in Russian stops: Cross-linguistic implications // *Journal of Slavic Linguistics.* 2012. № 20 (2). P. 269–286.

<sup>6</sup> *Braunschweiler N.* Integrated cues of voicing and vowel length in German: a production study // *Language and Speech.* 1997. № 40 (4) P. 353–376.

<sup>7</sup> Фонетический аспект общения на неродном языке: коллективная монография / науч. ред. Н. А. Любимова. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. 294 с.

<sup>8</sup> *Степанова С. Б.* Фонетические свойства русской речи: реализация и транскрипция: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988. 15 с.

<sup>9</sup> *Земская Е. А.* Язык русского зарубежья: итоги и перспективы исследования // *Русский язык в научном освещении.* 2001. № 1. С. 114–131.

<sup>10</sup> *Шевченко Т. И. и др.* Указ. соч. С. 57.

**Lyupkan' T. V.**

*St. Petersburg State University, Russia*

#### **PHONETIC SPECIFIC FEATURES OF VOICED AND VOICELESS EXPLOSIVE RUSSIAN CONSONANTS IN THE SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING BILINGUALS IN GERMANY**

The article analyzes realization of voiceless and voiced plosive consonants in the speech of Russian-speaking bilingual adults of Germany while reading aloud a phonetically representative text. The author measures bilingual adult's voice pause period regarding the instant of explosion of voiced plosive consonants (Voice on Set Time — VOT), since she considers it the most reliable acoustic indicator to differentiate between voiceless and voiced consonants. Voiced plosive consonants VOT characteristics differ in the Russian and German languages; consequently, inter-lingual phonetic interference occurs.

*Keywords:* Voice on Set Time; voiceless and voiced plosive consonants; inter-lingual phonetic interference; Russian-speaking bilingual adults of Germany; positive and negative Voice on Set Time.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СЛОВ-КЕНТАВРОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному изучению слов-кентавров в русском и китайском языках. В сопоставительном плане анализируются сходства и различия словообразовательных характеристик, тенденции развития слов-кентавров в русском и китайском языках. Особое внимание уделяется отношению российских и китайских исследователей к развитию слов-кентавров и вопросу включения их в словари.

*Ключевые слова:* слова-кентавры; современный русский язык; китайский язык; сопоставительное изучение; тенденция; функционирование.

На сегодняшний день тема влияния сверхязыковых факторов на языковую систему становится всё более актуальной. За последние годы по мере усиления глобализации появились различные новые типы слов, в том числе и слова-кентавры.

Л. П. Крысин относит к словам-кентаврам сложные слова, «одна часть такого слова — русифицированная или просто русская, а другая (обычно начальная) представляет собой слово или морфему, перенесённые из другого языка в нетронутым виде, то есть изображаемые на письме латиницей»<sup>1</sup>, например: *PIN-код*, *WEB-сайт*, *TV-программа*. Термин «слова-кентавры» метафорически раскрыл сущность этого типа слов: совмещение «трудно совместимых частей»<sup>2</sup>. Широкое распространение слов-кентавров обуславливает возможность глубокого теоретического анализа. Значительный опыт исследования слов-кентавров как нового явления в современном русском языке уже накоплен. Можно отметить таких исследователей, как Л. П. Крысин, Т. В. Попова, И. А. Нефляшева, Н. В. Егорова.

Отметим, что слова-кентавры как реакция языка на изменяющееся общество и реальность, существуют не только в русском языке, но и в китайском и других языках. Сопоставительные исследования характеристик и функционирования слов-кентавров в разноструктурных языках позволяют показать взаимодействие отличающихся языков и культур, выявить общие тенденции развития языков как способа раскрытия своеобразия каждого из них.

В словообразовательном аспекте слова-кентавры — это прежде всего сочетание слов двух языков в русском языке: иноязычные и русские слова, а в китайском — иноязычные слова и иероглифы. Более того, иноязычная часть слов часто имеет сокращённый характер, в связи с тем многие русские и китайские слова-кентавры эквивалентны полностью, например: *POS-терминал* = *POS机* (*POS* — *Point Of Sale*), *SD-карта*

= SD卡 (*SD — Secure Digital*), *USB-разъём* = *USB接口* (*USB — Universal Serial Bus*), *GPS-навигатор* = *GPS导航* (*GPS — Global Positioning System*). Однако, мы не можем игнорировать различия между словами-кентаврами в двух языках. В русском языке, две части слов-кентавров соединяются через дефис, и латиница обычно располагается перед кириллицей. В сопоставляемом китайском языке слова-кентавры пишутся без дефиса, и расположение иноязычной части более гибкое — разрешимо и перед иероглифами: *GPS系统* ‘*GPS-система*’, *AA制* ‘*каждый платит за себя*’; и после иероглифов: *绿色GDP* ‘*Зелёный ВВП*’, *车载GPS* ‘*установленный на мобиле GPS*’; и между иероглифами: *拇指E族* ‘*мобиломаны*’. Хотя в русском языке существуют такие выражения, как *система Windows*, *технология OLED*, но они — словосочетания, находятся вне диапазона слов-кентавров, в них иноязычные слова выполняют функцию определения.

В аспекте функционирования слова-кентавры в обоих языках главным образом выполняют номинативную функцию, по этой причине подавляющее большинство слов-кентавров существительные. Они обозначают новые реалии почти во всех диапазонах жизни реалии. Сфера их употребления постепенно расширяется, и одновременно они приобретают новые характеристики. Для дальнейшего исследования слов-кентавров и решения вызываемых ими проблем необходимо улавливать их тенденции развития. Если же взглянуть на ситуацию в целом, то можно наблюдать две тенденции развитие слов-кентавров в русском и китайском языках на данном этапе.

1. Объем словообразовательного гнезда иноязычных лексем увеличивается быстрыми темпами. На сегодняшний день в русском и китайском языках идет активное освоение многих английских существительных (преимущественно аббревиатур) и их производных, и этот процесс ещё не завершён. Об этом свидетельствует группа иноязычных лексем (как *VIP, PR, DIY, SPA, DJ, USB* и т. д.), которые порождают значительное количество дериватов. Например: *VIP* → *VIP-бизнес, VIP-демократия, VIP-агентство, VIP-каталог, VIP-городок, VIP-курорт, VIP-кладбище, VIP-погост, VIP-камера, VIP-туалет, VIP-заведение, VIP-зона, VIP-партер. ...*; *VIP卡, VIP会员, VIP客户, VIP服务, VIP票, VIP待遇, VIP特权...*; *DJ-культура, DJ-карьеря, DJ-новичок, DJ-музыка, DJ-цена...*; *DJ* → *DJ舞曲, DJ音乐, DJ俱乐部, DJ电台, DJ排行榜, DJ教学...* Способность порождения новых слов и широкое распространение английских лексем гарантируют активное использование и бурное развитие слов-кентавров в современном русском и китайском языках.

2. Слова-кентавры активно проникают в разные стили речи. На современном этапе интерактивность жизни содействует непрерывному расширению контактов во всех отраслях деятельности разных стран, на фоне чего английская лексика реализует экспансию в русском и ки-



тайском языках. Данная ситуация способствовала широкому и активному употреблению слов-кентавров в текстах почти всех стилей. Сегодня они буквально наводняют нашу речь, даже официально-деловые тексты: контракты, официальные документы и т. п. Например: 京卡*IC*借记卡具备我行现有磁条京卡借记卡储蓄、结算、理财等借记账户全部金融功能, '*IC-карта Банка Пекина, как и дебетовая карта с магнитной полосой, обладает всеми финансовыми функциями дебетовых счетов, включая сбережения, расчетные операции, управление активами и других*' (Банк Пекина, представление услуги); *Обеспечение возможности хранения сообщения в ХМС после его доставки для повторного просмотра через Web-интерфейс* («Об утверждении Правил применения средств связи, используемых для обеспечения доступа к информации информационно-телекоммуникационных сетей, передачи сообщений электронной почтой и факсимильных сообщений: приказ Министерства информационных технологий и связи РФ», 29.01.2007). «Употребление слов-кентавров в текстах официально-делового стиля указывает на то, что источниками обогащения лексики в них могут быть слова из текстов других стилей, в частности публицистического и научного»<sup>3</sup>.

В научных работах попадаются разные точки зрения по проблеме распространения и развития слов-кентавров. В научном сообществе китайского и русского языков не прекращается дискуссия о роли и статусе слов-кентавров. Одни ученые подчеркивают отрицательное влияние слов-кентавров. Китайский ученый Ху Минянь пишет об отрицательном влиянии слов-кентавров: «Прцветающая и уверенная нация не отказывается от заимствования иностранных культурных элементов и слов иностранных языков, однако прямое использование иностранных слов не является нормальным языковым явлением, и данный культурный феномен встречается только в колониях»<sup>4</sup>. Л. П. Крысин исключает статус слов-кентавров в литературном языке, по его мнению, они «свойственны лишь некоторым разновидностям русских текстов, некоторым сферам общения и некоторым коммуникативным ситуациям, и эта ограниченность не позволяет считать их полноценными единицами русского словаря»<sup>5</sup>. Есть и другие исследователи, которые придерживаются противоположной точки зрения. Чэнь Гуанлэй пишет, «Без всяких сомнений, наплыв таких слов приводит к хаосу в употреблении языка, и это должно устранено. Но в общем, они расширяют возможность использования китайского языка и выполняют важные стилистические функции»<sup>6</sup>. В. П. Изотов считает, что «содружество двух алфавитов — способ метаграфического и метафорического взаимообогащения языков»<sup>7</sup>. Несмотря на разногласие между исследователями, порождение и развитие слов-кентавров — объективный и неостановимый процесс.

Важным, в связи с проблемой функционирования слов-кентавров, представляется нам вопрос о включении их в состав словарей. Как отме-

тила С. В. Друговейко-Должанская: «Распространенность подобных образований и активность модели не позволяют нам отрицать их существование в лексической системе русского языка и исключать из описания в толковых словарях. Именно такие образования наглядно демонстрируют богатый потенциал системы русского языка, способной не просто использовать, но и включать в свой состав „иностранноязычный“ строительный материал»<sup>8</sup>.

Среди словарей русского языка, необходимо уделить особое внимание изданию «Толковый словарь русского языка конца XX века: языковые изменения»<sup>9</sup> Г. Н. Скляревской, включающему большое количество слов-кентавров. Данный словарь впервые собрал слова-кентавры в русском языке. В данном словаре добавлены слова-кентавры в приложении, и представлены объяснение и примеры. Потом, Г. Н. Скляревская и другие составители несколько раз редактировали словарь, и состав слов-кентавры постепенно пополнялся. В «Словаре аббревиатур иноязычного происхождения» Л. Н. Барановой также уделяется внимание словам-кентаврам. Первая часть словаря включает аббревиатуры иноязычного происхождения, функционирующие в русской письменной речи в написании кириллицей, вторая часть — в написании латиницей. Во второй части в каждой статье показаны примеры употребления, в том числе часто используются слова-кентавры, например, в статье слова «OSB» приведены примеры употребления, среди которых пример слова деривата: *Монтаж OSB-плит обойдётся заказчику в 11 грн./м2 (Деньги.иа, 2007, № 27)*<sup>10</sup>.

В Китае официальный статус слов-кентавров в словаре давно уже подтвержден. До сих пор в Китае были изданы несколько видов словарей слов-кентавров, в том числе «Практический словарь слов-кентавров»<sup>11</sup>, «Словарь слов-кентавров в китайском языке»<sup>12</sup>, «Словарь общеупотребительных слов-кентавров в китайских СМИ»<sup>13</sup>, «Практический словарь слов-кентавров»<sup>14</sup>(2014) и т. д. Между тем, слова-кентавры вошли в состав «Толкового словаря современного китайского языка (6-е изд.)»<sup>15</sup>. В него включены 239 широкоупотребляемых слов-кентавров, и даны подробное описание и примеры использования слов. Стоит еще отметить, что в приложениях «Китайско-английского словаря в новую эпоху»<sup>16</sup> и «Китайско-английского словаря нового века»<sup>17</sup> было собрано немало слов-кентавров и их английский перевод.

Проведенный сопоставительный анализ слов-кентавров в русском и китайском языках позволил сделать следующие выводы:

- 1) под влиянием английского языка описанный способ создания новых сложных слов уже усвоен системами обоих языков, в результате чего в словообразовательном аспекте слова-кентавры в двух языках проявляют сходства;
- 2) анализ отмеченных тенденций развития русских и китайских слов-кентавров показал, что процесс порождения новых слов-кентавров не завершен, и диапазон их использования постепенно расширяется;

- 3) в настоящее время слова-кентавры уже стали неотъемлемой частью китайского языка, но в Российском научном сообществе статус слов-кентавров еще не получил полноценного признания.

## ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> Крысин Л. П. Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. М.: Языки славянских культур, 2008. С. 173.
- <sup>2</sup> Крысин Л. П. Слова-кентавры // Человек, язык и текст: К юбилею Т. В. Шмелевой: сб. ст. / редкол: Т. Л. Каминская [и др.]; отв. ред. Т. Л. Каминская, А. Н. Сперанская. Великий Новгород: ИПЦ НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. С. 28.
- <sup>3</sup> Егорова Н. В. Слова-«кентавры» в текстах документов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2. С. 65.
- <sup>4</sup> Ху Минянь. О вопросе иноязычных вкраплений и иноязычных аббревиатурах // Язык, письменность и их применение. 2002. № 2. С. 101.
- <sup>5</sup> Крысин Л. П. О некоторых типах слов в русском языке: слова-«кентавры» // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 4(2). С. 577.
- <sup>6</sup> Чэнь Гуанлэй. Стилистические функции слов-кентавров // Современная стилистика. 2012. № 5. С. 88.
- <sup>7</sup> Изотов В. П. Параметры описания системы способов русского словообразования: дис. ... д-ра филол. наук / Орловский государственный университет. Орел, 1998. С. 149.
- <sup>8</sup> Друговейко-Должанская С. В. Слова-кентавры [Электронный ресурс] // Культура письменной речи: [сайт]. URL: <http://grammar.ru/RUS/?id=1.6> (дата обращения: 23.12.2018).
- <sup>9</sup> Скляревская Г. Н. Толковый словарь русского языка конца XX века, Языковые изменения / науч. ред. Г. Н. Скляревская. М.: Эксмо, 1998. 701 с.
- <sup>10</sup> Баранова Л. Н. Словарь аббревиатур иноязычного происхождения / науч. ред. Л. Н. Баранова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. С. 261.
- <sup>11</sup> Шэнь Мэнин. Практический словарь слов-кентавров. Шанхай: Шанхайская издательская группа «Шицзи», 2002. 291 с.
- <sup>12</sup> Лю Юнцюань. Словарь слов-кентавров в Китайском языке. Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2009. 332 с.
- <sup>13</sup> Юй Фулин. Словарь общеупотребительных слов-кентавров в Китайских СМИ. Шанхай: Издательство Шанхайского университета, 2012. 208 с.
- <sup>14</sup> Хоу Минь. Практический словарь слов-кентавров. Пекин: Коммерческое издательство, 2014. 240 с.
- <sup>15</sup> Толковий словарь современного Китайского языка (6-е изд.). Пекин: Коммерческое издательство, 2012. 1790 с.
- <sup>16</sup> У Цзинжун, Чэн Джэньцзю. Китайско-английский словарь в новую эпоху. Пекин: Коммерческое издательство, 2000, 2014. 2512 с.
- <sup>17</sup> Хуэй Юй, Ду Жуйцзин. Китайско-английского словаря нового века. Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2003, 2016. 2464 с.

**Ma Liang**

*Beijing Normal University, China*

## A COMPARATIVE STUDY ON “CENTAUR WORDS” IN RUSSIAN AND CHINESE

The article is devoted to the comparative study of the centaur words in Russian and Chinese languages. The similarities and differences of derivational characteristics, tendencies of development of centaur words in Russian and Chinese are analyzed in comparison, with special attention to the attitude of Russian and Chinese researchers to the development of centaur words and the problem of their inclusion in the dictionaries.

*Keywords:* centaur words; Russian language; Chinese language; comparative study; language use.

## О НОВЫХ ПОДХОДАХ В ОБУЧЕНИИ МОРФОНОЛОГИЧЕСКИМ ЧЕРЕДОВАНИЯМ ФОНЕМ РУССКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье автор подчеркивает актуальность организации совместной деятельности при изучении инофонами таких достаточно сложных по содержанию языковых процессов, как морфонологические чередования гласных фонем русского языка. В работе осуществляется сопоставительный анализ морфонологических чередований фонем казахского и русского языков, показывается, что в казахском и русском языках на стыках морфем и внутри морфемы слова происходят морфонологические чередования, которые имеют незначительные сходства и существенные различия, основанные на сингармонических свойствах казахского языка. В условиях кредитной системы обучения на занятиях по изучению морфонологии русского языка автором предлагается использование новых подходов преподавания и обучения морфонологическим чередованиям фонем сопоставляемых языков, способствующих эффективному усвоению инофонами изучаемого языкового материала.

*Ключевые слова:* морфонологические чередования; интерактивные методы; русский язык; казахский язык.

Как известно, при организации и проведении учебного процесса преподаватель решает учебные, воспитательные, личностно-развивающие задачи. Совместная деятельность преподавателя и студентов становится способом реализации педагогического взаимодействия.

Деятельность считается совместной тогда, когда:

- ее задачи воспринимаются как групповые, требующие кооперации при решении;
- существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения обязанностей, взаимного сотрудничества и ответственности.

Сотрудничество становится продуктивным, если:

- осуществляется при условии включения каждого обучаемого в решение задачи не в конце, а в начале процесса усвоения нового предметного содержания;
- организовано как активное сотрудничество с преподавателем и другими обучаемыми;
- в процессе обучения происходит становление механизмов саморегуляции поведения и деятельности учащихся;
- осваиваются умения образования целей.

Совместная деятельность становится в особенности актуальной и своевременной при изучении студентами-казахами таких достаточно сложных по содержанию языковых процессов, как морфонологические чередования гласных фонем русского языка.

Сопоставительный анализ морфонологических свойств казахского и русского языков показал, что в казахском и русском языках на сты-

ках морфем и внутри морфемы слова происходят морфонологические чередования, которые имеют незначительные сходства и существенные различия<sup>1</sup>.

Казахскому и русскому языкам в области вокализма характерен такой морфонологический процесс, как чередование гласных фонем<sup>2</sup>. Характерным является то, в казахском языке морфонологическому чередованию подвергаются только гласные [ы], [і] и нуль звука [ø]. Это происходит внутри основы казахского слова в корневой морфеме. Случаи чередования из двух, трех гласных, из сочетаний «гласный+согласный», «согласный+гласный», «согласный+гласный+согласный», свойственные русскому языку, не характерны казахскому языку.

При изучении морфонологических чередований в системе вокализма в сопоставительном плане следует отличать чередование гласных фонем, обусловленных грамматической позицией, от чередований, обусловленных фонетической позицией, например: [вд́а] *водá*, [вóды] *вóды*, [вьд́апáт] *водопáд*.

В системе вокализма выделяется такой морфонологический процесс, как чередование гласных с нулем звука, обусловленное их грамматической позицией: {і — ø} *ерік — еркім*, {ы — ø} *ойын — ойна*, {о — ø} *сон — сна*, {е — ø} *пень — пня*, {и — ø} *пинать — пнуть*, {ø — е} *стлать — стелить*, *стлать — стелька*, {ø — о} *звать — зовут*, {а — ø} *жать — жнут*.

В казахском языке существуют несколько точек зрения на чередования гласных [ы], [і] с нулем звука. Так, представители одной точки зрения относят чередования гласных [ы], [і] с нулем звука к полной редукции узких гласных, другие исследователи относят чередования гласных [ы], [і] с нулем звука к морфонологическим чередованиям. Являясь сторонниками второй точки зрения, считаем, что чередования гласных [ы], [і] с нулем звука называются морфонологическими чередованиями.

В казахском и русском языках встречаются морфонологические чередования гласных с нулем звука внутри основы: {ы — ø} *ойын — ойна*, {ы — ø} *қырық — қырқынышы*, {ы — ø} *мұрын — мұрным*, {ы — ø} *қарын — қарным*, {і — ø} *ерін — ерім*, {о — ø} *рот — рта*, {о — ø} *лоб — лба*, {е — ø} *день — дня*.

Следует отметить, что чередования гласных с нулем звука в русском языке отмечаются внутри основы как в корневых морфемах при словоизменении тогда, когда последующий морф начинается гласным {о — ø} *посол — посла*, {о — ø} *ров — рва*, так и при словообразовании {о — ø} *лоб — лбище*, {е — ø} *день — дневной*. В казахском языке чередования гласных с нулем звука внутри основы при словоизменении не встречаются, отмечаются указанные чередования только при словообразовании {ы — ø} *қарын — қарным*. Следует заметить, что чередования гласных с нулем звука и в казахском, и в русском языках фиксируются не на стыке морфем, а внутри морфем.

В русском словообразовании морфонологические чередования в системе вокализма могут происходить при образовании слов с помощью суффиксального способа, если присоединяемая суффиксальная морфема начинается с гласной фонемы {о — ø} *рот — рт-ище*, {о — ø} *мох — ми-истый*, {е — ø} *день — дн-евной*.

Если предшествующий морф оканчивается на [ж], [ш], [ш'], [ч'], [ж'], которые возникли в результате чередования с согласными [г]. [к], [х], [ск], [сг], то встречаются случаи чередования гласных с нулем звука в суффиксальных морфемах {е — ø} *враг — вражеский*, *отрок — отрочество*, *отрок — отроческий*, *друг — дружеский*.

При русском префиксальном словообразовании, «если следующая морфема является односложным корнем, который сам обнаруживает чередования с беглым гласным, тогда нормально префикс, кончающийся согласным, получает звуковую форму без гласного; например, *под-жечь — подожду*, *отпереть — отпру*, *разгоню — разогнать*»<sup>3</sup>.

Морфонологические чередования казахского языка характеризуются сингармонической наполняемостью. Существуют два типа сингармонизма — небный и лабиальный, которые вместе функционируют в четырех сингармотембрах: сингармолингвотвердом, сингармолингвомягком, сингармолингволабиатвердом, сингармолингволабиамягком<sup>4</sup>. В казахском языке вне сингармонизма гласные и согласные не существуют, поэтому морфонологические процессы в составе казахского слова сингармоничны и характеризуются наличием однородного тембра: *серік — серігім* (к//г).

В русском языке, ввиду того, что ударение, а не сингармонизм, является главной просодической единицей, слова не характеризуются сингармотембральностью<sup>5</sup>.

В связи с наличием различной по восприятию, осмыслению и воспроизведению языковой картины мира у казахов по отношению к языковой картине мира у русских, возникает в русской речи носителей казахского языка интерференция при произношении слов русского языка, имеющих в своей структуре морфонологические процессы, например, [*ззъвонока*] вместо существительного мужского рода, родительного падежа *звонка́* [*звнká*], что предполагает необходимость разработки специальной системы упражнений по ее преодолению и предупреждению<sup>6</sup>.

Наряду с этим, в условиях кредитной системы обучения на занятиях по изучению морфонологии русского языка следует использовать ряд интерактивных методов эффективного усвоения изучаемого языкового материала. Рассмотрим примеры.

Интерактивный метод «Займи позицию» помогает вести обсуждение спорного вопроса. Его можно использовать как введение к занятию, чтобы продемонстрировать существование противоречивых мнений по обсуждаемому вопросу, что даст прекрасную возможность студентам высказаться, попрактиковаться в навыках общения.

Например: при изучении морфонологического процесса интерфиксации студентам предлагаются точки зрения ученых-лингвистов А. А. Реформатского, Н. М. Шанского, Е. А. Земской на термин «интерфикс» и дается задание «Займите позицию».

1. Интерфикс — это алломорф простого суффикса.
2. Интерфикс — это межморфемная прокладка.

Схема проведения данного метода.

1. Вывесьте в противоположных углах аудитории два плаката с надписями «согласен», «не согласен» (или «за», «против»).
2. Предложите студентам встать около плаката, который соответствует их точке зрения на данную проблему. Дайте возможность им обменяться мнениями по выбранной позиции. Группа может выбрать спикера, который выскажет общее мнение.
3. Можно опросить каждого члена группы, стараясь охватить всех участников.
4. После того, как доводы высказаны, спросите, кто из участников в ходе дискуссии изменил свою точку и хочет перейти из одной группы в другую. Если такие участники будут, то вы должны спросить их, почему они заняли в обсуждении данной проблемы другую позицию
5. Попросите участников каждой стороны назвать наиболее убедительные доводы, приведенные противоположной стороной.

Такой интерактивный метод, как «Сократический семинар» требует использования заранее подготовленных вопросов.

- В.1: Преподаватель предоставляет студентам план семинара, список необходимой литературы. Все вопросы должны быть тщательно подготовлены, продуманы, должны быть открытыми. Данный метод целесообразно использовать при проведении СРСП в целях повторения материала, освоения терминов, понятий, категорий и т. п.
- В.2: Преподаватель раскладывает тему на 40–50 мелких вопросов, можно меньше или больше. Он готовит карточки трех цветов: отлично, хорошо, плохо. Обращаясь ко всем студентам, читает подготовленные вопросы, студенты. Применяя правило поднятой руки, отвечают. (можно использовать мяч). После ответа преподаватель с комментариями или без них вручает студенту карточку в зависимости от того, как он ответил. Если есть необходимость, то он может дать комментарий или же попросить аудиторию прокомментировать ответ. В конце занятия преподаватель просит подойти студентов с карточками и выставляет оценки.

При применении этого метода:

- 1) увеличивается контроль над аудиторией;
- 2) темп занятия высокий;
- 3) все студенты вынуждены быть готовыми;
- 4) преподаватель заставляет аудиторию активизироваться;
- 5) возможность опросить большее количество студентов и по несколько раз;
- 6) студент обязан давать развернутые, аргументированные ответы.

Интересным представляется использование на занятиях по морфологии русского языка такого интерактивного метода, как «Разыгрывание ролей и моделирование ситуаций», при котором студенты чувствуют, думают, действуют друг на друга и разыгрывают определенную проблему или ситуацию.



Моделирование ситуаций — студенты реагируют на специфическую проблему в заданной ситуации.

Весьма распространенный в использовании при кредитной системе обучения интерактивный метод — метод работы в малых группах. Работая в малых группах, студенты получают больше возможности активно участвовать в занятии, играть ведущие роли, учиться друг у друга, ценить различные точки зрения.

Интерактивный метод «Работа с печатными материалами в малых группах» может быть использован для поиска необходимой информации и классификации теоретических знаний, для понимания теоретического материала. Аудитория делится на малые группы по 4–6 человека. Группы получают одинаковые газеты, журналы, фото и др., необходимые материалы: большой лист белой бумаги, ножницы, клей, маркеры, степлер. Преподаватель дает задание. Каждая группа получает задание, находит в газетах нужный материал, вырезает статьи, фото, наклеивает на плакат, делает соответствующие тексты-комментарии. Каждый из участников группы должен рассказать о подготовленной рубрике, а спикер докладывает общую ситуацию. Другие группы задают вопросы, оценивают работу.

Метод «Мозговой штурм» — это групповое генерирование идей по какой-либо проблеме, это путь к развитию творческого, нестандартного мышления. Принцип — группе ставится задача. Затем просите всех участников обсуждения высказывать свои мысли по поводу решения этой задачи. Никто не имеет права высказывать мнение об идеях других участников «штурма» или давать им оценку. Правила мозгового штурма следующие:

- выдвигаемые идеи не оцениваются и не критикуются
- работа нацелена на количество, а не на качество. Чем больше идей, тем лучше.
- любые идеи можно стараться расширить, развить как только возможно
- одобряются безумные, из ряда вон выходящие идеи
- все идеи записываются, хотя бы посредством ключевого слова, фразы
- время проведения мозгового штурма устанавливается четко и должно выдерживаться.

Метод «Проективные техники» позволяет студентам спроецировать свои взгляды и отношение к определенным явлениям, среагировав на некоторый незавершенный стимул, например, их можно попросить дописать незаконченные предложения, или попросить придумать подпись к незаглавленной фотографии или карикатуре, написать или сыграть окончание незавершенной ситуации.

Цель метода «Каждый учит каждого — только факты» — дать студентам максимум информации за определенный промежуток времени. Каждому студенту дается карточка фактов. Желательно не допускать повторений. Раздав карточки, преподаватель просит ознакомиться с ней. Через 2–3 минуты преподаватель ставит следующую задачу — каждый должен «обучить» другого, т. е. передать полученную информацию собеседнику. Но одновременно учиться у одного учителя. Вы должны успеть

обучить каждого. Дается время. Затем проверяется, кто из студентов больше запомнил фактов.

Таким образом, интерактивные методы обучения<sup>7</sup> в частности, инновационное обучение в целом помогают успешно осмыслить морфологию русского языка, формировать опыт поиска решений в нестандартных, разнообразных ситуациях, готовят к работе в будущем, позволяя студентам по-настоящему «прожить» учебный процесс, научить его думать, оценивать, принимать решения и нести за них ответственность в постоянно меняющихся условиях<sup>8</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Майгельдиева Ж. М.* Фонологические процессы в словообразовательных моделях стыка морфем сингармонического (казахского) и несингармонического (русского) языков: дис. ... канд. филол. наук. Алматы, 1998. 130 с.

<sup>2</sup> *Maigeldiyeva Zh. M.* About singarmonic and unsingarmonic fonetic systems in the Kazakh and Russian languages. Science and innovations in the globalized world: The collection edited by V. Dolzhokov, PhD. San-Diego, CA. 2016. p.96–105.

<sup>3</sup> Там же. С. 67.

<sup>4</sup> *Джусупов М.* Фонемография А. Байтурсынова и фонология сингармонизма. Ташкент: Узбекистон, 1995. 176 с.

<sup>5</sup> *Майгельдиева Ж. М.* Теоретико-методологические вопросы обучения русскому литературному произношению учащихся казахских школ//Орта мектепте гуманитарлық пәндерді оқытудың өзекті мәселелері. Облыстық ғылыми-әдістемелік семинардың материалдары. Қызылорда: Қорқыт Ата атындағы ҚМУ, 2010. 265 б.

<sup>6</sup> *Майгельдиева Ж. М.* Совершенствование русской орфоэпической грамотности студентов неязыковых специальностей // Материалы республиканской научно-практической конференции «Проблемы и перспективы непрерывного профессионального образования». Кызылорда, 2016. С. 190–193.

<sup>7</sup> *Мынбаева А.К., Садвакасова З. М.* Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать. Алматы, 2008.

<sup>8</sup> *Майгельдиева Ж.М.* К вопросу о сингармофонологической характеристике лингвоинформационной компетенции студентов технических специальностей в условиях полиязычного образования. Всероссийская научно-методическая конференция (с международным участием). 4–6 февраля 2015. Оренбург, 2015.

**Maigeldyeva Zh. M.**

*Korkyt Ata Kyzylorda University, Kazakhstan*

#### ON NEW APPROACHES IN TEACHING MORPHOLOGICAL ALTERNATIONS OF PHONEMES IN RUSSIAN AND KAZAKH LANGUAGE

The author offers a comparative analysis of morphological alternations of Kazakh and Russian phonemes, and shows that morphological alternations occur in Kazakh and Russian languages at the junction of morphemes and inside the morpheme of the word, which have minor similarities and significant differences based on the synharmonic properties of Kazakh language. In the conditions of the credit system of education in the classroom for the study of the morphology of the Russian language, the author proposes the use of new approaches to teaching and teaching morphological alternations of phonemes of the compared languages, which contribute to the effective mastering of the language material by foreign speakers.

*Keywords:* morphological alternations; interactive methods.

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «ТЕЛО ЧЕЛОВЕКА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье ставится задача рассмотреть лексико-семантическую группу «общие обозначения тела» в русском языке и сопоставить ее с китайской тематической группы «Тело человека (общее)» количественно и качественно. На основе проведенного исследования можно пояснить типологический ракурс слов в лексическом подмножестве «общие обозначения тела» и истолковать их универсальные и идиоэтнические характеристики в русском языке.

*Ключевые слова:* поле; лексико-семантическая группа; общие обозначения тела; тело человека; сопоставление.

Язык является репрезентантом культурологических основ любого этноса, поэтому, как и русской языковой картине мира, так и в китайской, лексико-семантическую группу «тело» — один из важных фрагментов, в котором заложено представление о составе тела, а также о его физических и духовных особенностях. В настоящей работе мы рассмотрим семантическом поле «тело» в русском языке, опираясь на концепцию, представленную в «Русском семантическом словаре» Н. Ю. Шведовой.

В русской лексикологии семантическое поле рассматривается как «лексическая категория высшего порядка» и получает следующее определение: «...это иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим инвариантным значением»<sup>1</sup>. В семантических полях выделяются «лексико-семантические группы», которые могут называться также «тематическими группами и лексико-семантическими парадигмами»<sup>2</sup>. В своем историческом развитии метод семантических полей оказался тесно связанным с сопоставительным изучением лексики. Семантические поля в сравниваемых языках могут быть идентичны или различны качественно и количественно.

В семантическом поле выделяется ядро, центр и периферия. Ядро (его называют также доминантой) имеет четкие характеристики: это конституент поля, «а) наиболее специализированный для выражения данного значения; б) передающий его наиболее однозначно; в) систематически используемый»<sup>3</sup>. Важным является добавление Ю. Н. Караулова: «доминанта не должна быть многозначной, эмоционально-окрашенной, экспрессивной, метафорической и, кроме того, должна обладать наибольшей частотностью в группе близких по значению слов»<sup>4</sup>. Выделение центра и разграничение центра и периферии вызывают серьезные затруднения: «неясны критерии, по которым можно выделять компоненты, входящие в центр, но не входящие в ядро»<sup>5</sup>. В свою очередь, значе-

ние единиц в периферии, уже чуть-чуть удаленное от значения единицы в ядре, хотя у них есть общий семантический признак. Единицы в периферии с разных сторон дополняют стилистически единицы ядра. Иначе говоря, периферия скорее напрямую соотносится с ядром, чем с центром семантического поля. А. В. Бондарко, которому принадлежат тщательные разработки теории функционально-семантического поля, выдвигает 4 признака для разграничения центра и периферии: «а) максимальная концентрация базисных семантических признаков, определяющих качественную специфику данного функционально-семантического поля (центр) — разреженность таких признаков (периферия); б) сосредоточение связей языковых единиц, участие в максимальном числе оппозиций (центр) — рассредоточение «сетки связей», их ослабление, проявление той или иной степени изолированности (периферия); в) наибольшая специализированность данного языкового средства или системы средств по отношению к реализации определенных семантических функций (центр) — меньшая степень специализации (периферия); г) регулярность функционирования данного языкового средства или комплекса средств (центр) — нерегулярность или меньшая степень регулярности, меньшая употребительность (периферия)»<sup>6</sup>. Ядро, центр и периферия присутствуют сходным образом в лексико-семантической группе и в лексическом подмножестве. Структурно-семантический анализ семантического поля и лексико-семантической группы означает переход от ономаσιологического подхода к семасиологическому. Поскольку он обращен не к “внешней семантике” (соотнесенность с объектами действительности), а к значениям слов, входящих в соответствующее множество.

С понятием лексико-семантической группы пересекается, не совпадая полностью, понятие лексического подмножества, введенное Н. Ю. Шведовой и положенное в основу «Русского семантического словаря». Лексическое подмножество вбирает в себя «общие обозначения тела, а также названия, общие для разных органов, систем жизнедеятельности» и включает 14 существительных: «*корпус, организация, организм, плоть, сложение, стан, телеса, тело, телосложение, торс, туловище, тулово, фигура, форма*»<sup>7</sup>. Эти существительные различаются по значению, создавая в совокупности стереоскопическое представление о теле человека в русском языковом сознании, но также они различаются по объему и характеру оценок.

Информация о значениях слов содержится в толковых словарях. Частичное различие по денотату прослеживается между словами *тело, плоть, фигура, организм, организация, телосложение, сложение, телеса*, которые называют тела человека целиком, и словами *туловище, корпус, тулово, стан, торс, форма*, которые называют часть тела. Слова второй группы являются полными синонимами, если судить по словарным определениям. Слова первой группы так или иначе включают в свое

толкование слово *тело* (исключая имя существительное *тело*, которое толкуется через *организм*). *Тело* является очевидным ядром лексико-семантической группы. Оно удовлетворяет названным выше критериям Ю. Н. Караулова по признакам стилистической нейтральности, неметафоричности и частоты встречаемости по сравнению с другими словами лексического подмножества. В центре поля располагаются слова *плоть*, *фигура*, *телосложение* и *организм*, к периферии относятся *сложение*, *телеса* и *организация* — данное распределение опирается на частоту встречаемости. В лексическом подмножестве оправдано выделять дополнительное подмножество, ядром которого является слово *туловище*, называющее часть тела. Вокруг него группируются слова *корпус*, *стан*, *торс* и *тулово*. На периферии данного дополнительного подмножества оказывается слово *тулово* — устаревшее и просторечное, как отмечается в «Русском семантическом словаре» Н. Ю. Шведовой. Остальные слова относятся к центру лексического подмножества.

Члены лексического подмножества различаются между собой по ряду характеристик: а) отнесенность к человеку или к человеку и животному: *корпус*, *организм*, *сложение*, *тело*, *телосложение*, *туловище*, *тулово*, *фигура*, *форма* могут быть отнесены как к человеку, так и к животному, а *организация*, *плоть*, *стан*, *телеса* отнесены только к человеку; б) однозначность-многозначность: *корпус*, *организация*, *организм*, *сложение*, *тело*, *фигура*, *форма* являются многозначными, и они представлены в данной группе своими лексико-семантическими вариантами. *Плоть*, *стан*, *телосложение*, *торс*, *туловище*, *тулово* являются однозначными; в) тождественность — нетождественность значения: согласно словарным толкованиям, полными синонимами являются существительные *корпус*, *туловище*, *торс* и *тулово* (устар. и прост.), и они обозначают ‘часть тела человека или животного, охватывающая плечи, грудь, спину, живот и таз’. Остальные имена различаются по добавочным семантическим компонентам. *Организм* и *тело* имеют значение ‘телесное устройство человека’, однако *тело* — прежде всего ‘устройство в его внешних и внутренних формах’, в то время как в слове *организм* подчеркивается ‘совокупность соответствующих свойств и качеств’. В паре *тело* — *плоть* (устар.) в слове *плоть* тело человека рассматривается «в его противопоставлении духу, душе». *Фигура* и *телосложение* различаются тем, что *фигура* помещает в фокус не просто «внешнее строение», но и «внешние признаки очертания человека». *Форма* как бы конкретизирует значение существительного *фигура*, ибо используется не только по отношению к очертанию тела, но и очертанию его частей. В совокупности состава данной группы демонстрирует представленное в русском языке разнообразие номинаций, в которых отражаются разные ракурсы, разные точки зрения на один и тот же объект. Возможность оценки и ее характер зависят от того, под каким углом зре-

ния рассматривается человеческое тело; г) исконное или заимствованное слово: существительные *корпус, организация, организм, торс, фигура, форма* являются заимствованными, а также содержат заимствованные словообразовательные форманты. Остальные слова данной группы относятся к исконной лексике русского языка. Происхождение слова также влияет на сочетаемость с оценочным прилагательным; д) стилистическая окраска. В состав лексического подмножества входят нейтральные слова за исключением *тулово* и *телеса*.

Для описания фрагмента русской языковой картины мира, представленной лексическим подмножеством «общие обозначения тела», является значимым сопоставление с составом и структурой данного подмножества в китайском языке. В лексико-семантическую группу «Тело человека (общее)» входят 20 существительных<sup>8</sup>, составим рисунок для пояснения различия и сходства лексического подмножества «тело человека» в русском и китайском языках:

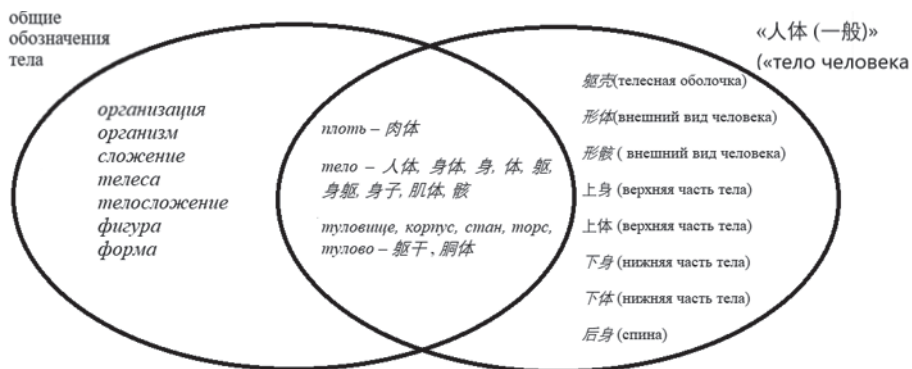


Рис. Отношение подмножества «тело человека» в русском и китайском языках

Составленный нами рис. иллюстрирует лексико-семантическую группу «тело человека», представленную в виде двух микрополей «общие обозначения тела» и «人体(一般)» («тело человека (общее)») в русском и китайском языках. Следует отметить, что микрополя «общие обозначения тела» и «人体(一般)» («тело человека (общее)») во многом схожи, но при этом количество словоформ, отнесенных к денотату, в каждом языке отличается. К примеру, в русском языке лексеме *тело* соответствует ряд слов, представленный пятью лексемами китайского языка. В то же время для описания смыслового ядра понятия *часть тела* в русском языке существует 5 словоформ (*туловище, корпус, стан, торс, тулово*), в китайском же языке здесь достаточно двух словоформ. Единство в количественном отношении прослеживается между словами *плоть* и *肉体* (плоть). Можно сказать, что в определенной степени русская и китайская языковые картины схожи в рассмотрении тела человека це-

ликом и по частям. Кроме того, в русском языке внешнее очертание тела человека входит в микрополе, а в сознании носителя китайского языка внешний вид тела — это нематериальный признак, в виду этого он не может быть включен в подмножество «общие обозначения тела».

Отметим также, что в китайском языке тело человека четко разделено на верхнюю и нижнюю, переднюю и заднюю части. Для обозначения каждой части существует отдельный иероглиф: 上(верхний), 下(нижний) и 后(задний). В сознании китайца тело человека не воспринимается как нечто единое и неделимое. Русский человек, наоборот, тело воспринимает как неделимый организм, используя деление тела на «верх» и «низ» лишь в медицине или спорте. Однако и здесь, как правило, эти термины локализованы. К примеру, «нижними» и «верхними» бывают конечности, отделы позвоночника.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в русском и китайском языках в лексико-семантической группе «тело» количественное соотношение лексем не совпадает. Русский язык, по нашим наблюдениям, обладает меньшим количеством лексем, так как в русской культуре тело человека рассматривается как цельный организм, в то время как в китайской культуре тело человека — это предмет, который можно разделить на части и рассматривать каждую часть отдельно. Это, казалось бы, небольшое отличие говорит о различии двух культур во взгляде на мир. Кроме того, в русской языковой картине мира для обозначения и описания тела человека, помимо центральной лексемы *тело*, существует ряд стилистических синонимов (*телесная оболочка, плоть, туловище*), хранящих информацию о человеческом теле и полностью иллюстрирующих представление русского народа о человеческом теле.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Новиков Л. А. Лексикология // Современный русский язык / под ред. В. А. Белошапковой. М.: Высшая школа, 1989. С. 231–232.

<sup>2</sup> Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 381.

<sup>3</sup> Гулыга Е. В., Шендельс Е. И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М., 1969. С. 10.

<sup>4</sup> Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. 1972. № 1. С. 60.

<sup>5</sup> Стернин И. А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж. Изд-во Воронежского ун-та, 1985. С. 66.

<sup>6</sup> Бондарко А. В. Категоризация в системе грамматики. М.: Языки славянских культур, 2011. С. 27.

<sup>7</sup> Шведова Н. Ю. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 1: Слова указующие (местоимения). Слова именующие: Имена существительные (Все живое. Земля. Космос). М., 2002. С. 467.

<sup>8</sup> 现代汉语分类大词典/懂大年主编. 上海:上海辞书出版社, 2007. P. 125.



**Niu A.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

**THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP “GENERAL BODY DESIGNATION” IN RUSSIAN LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE CHINESE LANGUAGE**

The article deals with the lexical-semantic group “general body designations” in Russian and compares it with the Chinese thematic group “human body (general)” quantitatively and qualitatively. On the basis of the conducted research it is possible to clarify the typological foreshortening of words in the lexical subset “general notation of the body” and interpret their universal and idioethnic characteristics in the Russian language.

*Keywords:* field; lexical-semantic group; “general body designation”; “human body (general)”; comparison.

## БАНКОВАТЬ VS BANKOVAŤ: АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РУССКО-СЛОВАЦКОМ СОПОСТАВЛЕНИИ

В статье автор обращает внимание на лексические единицы, значение которых, несмотря на формальное сходство, существенным образом отличается в рассматриваемых языках. Подчеркивается необходимость изучения всех сем данных единиц, включая семантические приращения, во избежание неадекватности перевода этих единиц.

*Ключевые слова:* лексическая единица; русский и словацкий языки; эквивалентность перевода.

В лексическом составе русского и словацкого языков наблюдается определенное количество слов, имеющих одинаковую или схожую форму, но отличающихся значением. Это относится и к некоторым заимствованиям и их различной интерпретации в исследуемых нами языках. В данной статье мы намереваемся проанализировать некоторые из таких лексических единиц (далее ЛЕ).

Первая единица, которая по-разному трактуется в рассматриваемых языках, — это глагол *банковать*. В русском языке основное значение связано с карточными играми: *поставив свои деньги на кон, вести игру против каждого игрока; держать банк*<sup>1</sup>. Словарь арго приводит и новые значения данной единицы — жаргонизмы, появившиеся в 90-е годы, а именно единицу, относящуюся к жаргону наркоманов *сбивать наркотики* — с примером: *У бабок купив соломы, пошёл на Пушкинскую банковать (Купив у старушек маковой соломки, пошёл торговать ею на Пушкинскую площадь)*<sup>2</sup>. Следующие жаргонизмы относятся к уголовной среде — *делать что-либо*, иллюстрируемое примером: *Иди, банкуй! Что ждешь, — и продавать наркотики: Большинство торговцев банкуют на рынках*<sup>3</sup>. Следует отметить, что данная ЛЕ употребляется также в переносном значении, о чем свидетельствует пример: *«Резонно предположить, что „банковать“ в предстоящей избирательной кампании станут те, кто сумеет внятно артикулировать растущий в обществе интерес к патриотическим идеям, лозунгам и действиям»*<sup>4</sup>, а также в значении, относящемся к управлению банком: *«Банковать по-новому: что ждет нового главу НБУ после отставки Гонтаревой»*<sup>5</sup>.

В словацком языке глагол употребляется для обозначения метода прикладывания банок в лечебных целях (в разговорной речи): *«Už ste sa dali nabankovať? Vysajte z tela únavu, aj kŕče»*<sup>6</sup>. Рекламный слоган одного из словацких банков, содержащий форму данного глагола, актуа-

лизировал употребление его в новом значении. Устойчивое сочетание *S kým bankujete?* восходит к английскому *Who do you bank with?*<sup>7</sup>, т. е. 'в каком банке у вас счет?'. Данное сочетание стало функционировать не только в связи с банком-рекламодателем, а также в других контекстах на дискуссионных форумах, например: «*s uzernikminebankujem*»<sup>8</sup> ('с ростовщиками не банкую' — здесь и далее перевод наш. — Д. С.); «*A s kým bankujem?...CSOB*»<sup>9</sup> ('В каком банке у меня счет?... Чехословацкий торговый банк'). Появились даже анекдоты с ответами на указанный выше вопрос: «*S milenkou, je zazobaná jak hovädo*»<sup>10</sup> ('с любовницей, она зажиточная'); «*So sociálnoi poisťovňou*»<sup>11</sup> ('с институцией, которая выплачивает пособия по безработице').

Второй случай, на который хотим обратить внимание, — англицизм *спикер*. Английский толковый словарь приводит несколько значений данного слова, причем первое содержит три уточняющих спецификации: *лицо, которое говорит, употребляет язык (носитель языка)*; *лицо, которое выступает* (буквально «делает речь») *публично*; *лицо, которое выступает как пресс-секретарь*<sup>12</sup>. Следующие два значения являются наименованием *председателя парламента (или одной из его палат)* и сокращением от *loudspeaker* (там же).

Русскоязычные словари, с которыми мы работали, приводят как раз значение представителя парламента, к примеру словарь Крысина: *председатель парламента или одной из ее палат*<sup>13</sup>. Толковый словарь новейших слов и выражений русского языка (далее ТС) также указывает только значение, относящееся к политической сфере: *председатель нижней палаты (общин) парламента в Великобритании* или же аналогичная должность в парламентах других стран — *парламентский председатель или председатель одной из палат парламента в ряде государств*<sup>14</sup>. Интернет-источник предлагает, кроме вышеуказанных и значение, относящееся к сфереспорта: *Лицо, объявляющее зрителям решение судей на соревнованиях по боксу*<sup>15</sup>.

Наше исследование показывает, что превалирует употребление анализируемой единицы именно в значении главы парламента разных стран и разного уровня законодательной власти. В качестве иллюстрации приводим следующие примеры: «...*спикер парламента Черногории Ранко Кривокапич, а глава российской делегации, спикер Госдумы Сергей Нарышкин полностью посвятил этой теме свое выступление*<sup>16</sup>; «*После этого спикер Верховной рады Александр Турчинов, на тот момент исполнявший еще и обязанности президента, обратился к Минюсту с просьбой проверить деятельность КПУ и допустил возможность запрета партии в судебном порядке*<sup>17</sup>; «...*из 45 депутатов Мосгордумы на постоянной основе будут работать только спикер, его заместители, а также — по решению парламента — руководители постоянных структурных подразделений*»<sup>18</sup>. Но отмечены и случаи употребления

рассматриваемой единицы в значении пресс-секретарь: «*спикером госдепа стала любимая телеведущая Трампа*»<sup>19</sup>. Фиксируется употребление этой ЛЕ в значении ‘лицо, говорящее от имени определенной группы, партии, компании’: «*Как заявил спикер оппозиции, члены делегации-оппонента хотят говорить „о чем угодно, кроме реформирования сирийского правительства“*»<sup>20</sup>.

Итак, в русском языке данная единица употребляется в основном для обозначения председателя парламента, аналогично с употреблением английского *speaker* как обозначения главы нижней палаты парламента. В отличие от этого, в словацком языке данное заимствование ассоциируется с диктором на радио и пресс-секретарем. Академический словарь иностранных слов указывает на первом месте значение *диктора (радио, телевидения)*, на втором — *пресс-секретаря, оратора*. Ко второму добавляется и поименование *председателя палаты парламента в Великобритании и США*<sup>21</sup>. Примеры из СМИ показывают, что в словацком пространстве превалирует употребление этой единицы в связи с лицами, выступающими на радио, т. е. в первом значении, указанном в словацком словаре: «*pracuje ako rádiový spiker v komerčnom rádiu*»<sup>22</sup>. Для наименования главы парламента (одной из ее палат) употребляется слово *predseda*, что иллюстрируем на примере: «*...raňajky s predsedom parlamentu Richardom Sulíkom*»<sup>23</sup>. Отличие в понимании и употреблении рассматриваемой единицы может привести к неправильному переводу. Так, на словацком телеканале Сергей Нарышкин, тогдашний *спикер Госдумы*, был в титрах назван «*пресс-секретарем*» этого органа власти<sup>24</sup>.

У следующего заимствования *кредит* также отмечается различие в употреблении. В русском языке данная лексема ассоциируется в основном с предоставлением денег или материальных средств во *временное пользование на условиях возвращения и обычно с уплатой процента, сами такие средства*<sup>25</sup>. В словацком языке при выражении этого значения превалирует употребление слова *úver*: «*Aký úver si zobrat' pri financovaní bývania*»<sup>26</sup>. Слово *кредит* выражает и значение, аналогичное русскому, но намного чаще употребляется для обозначения *суммы денег, которая кладется на телефон*<sup>27</sup>: «*Dobit' si kredit cez internet*»<sup>28</sup>. В русском языке со схожей семантикой функционирует сочетание пополнить баланс.

Особую группу представляют семантические неологизмы — слова, известные в общепарадном языке в одном значении, но приобретающие в последнее время новое значение. Одним из таких является прилагательное *крутой*. Известные ранее значения (обрывистый; резко меняющий направление; суровый, упрямый) были дополнены следующими семами: *отличающийся особой властью, жестокостью, физической силой; превосходящий остальных в какой-либо сфере деятельности; особо властный, влиятельный* производящий сильное впечатление<sup>29</sup>. Семантику формально аналогичной словацкой единицы *krutý* пред-

ставляет качество ‘жестокий’. Перевод исходного значения слова *krutou* на словацкий язык следующий: *strmý, príkry; ostrý, silný, prudký; drsný, krutý, surový*<sup>30</sup>. С первоначальным значением русской единицы иностранцы ознакомились, но после переосмысления слово *krutou* стало употребляться в новом значении, которое в словацком словаре переводится как *velmi prestížny, suprový*<sup>31</sup> (‘очень престижный, супер’), или же, *brutálny, suprový, parádny*<sup>32</sup> (‘классный, супер, великолепный’). Незнание нового значения приводит к некорректности при переводе текстов. В качестве иллюстрации предлагаем цитату из статьи, автор которой указывает пример рекламы, содержащей перефразированные слова песни В. Высоцкого: *Круче могут быть только горы!* — и приводит словацкий вариант данного слогана, который звучит так: *ostré tóžu byť iba hory*<sup>33</sup>, что при обратном переводе можно перевести: ‘острыми, крутыми могут быть только горы’. Перевод прилагательного *krutou* на словацкий язык как *ostrý* в данном контексте считаем абсолютно неадекватным, несоответствующим значению оригинала. Такой перевод не передает основной смысл, заложенный в рекламном тексте: заманить читателя, навязать ему выбор в качестве места отдыха именно горы. Более корректным считаем следующий перевод вышеуказанного слогана: *skvelejšiemôžu byť iba hory*.

Хотим упомянуть еще существительное *otkat*. ТС указывает в качестве основного значение *движение, перемещение в сторону и назад*, но приводит и новое значение *взятка должностному лицу, которая является частью прибыли*<sup>34</sup>. Новое значение этой единицы в словацких переводных словарях не находим. Словарь Лингеа содержит только вариант *odvalenie, odkotúľanie, odtiahnutie* термин, относящийся к военному делу *záklz (dela ap.)*<sup>35</sup>. В словацком языке, насколько нам известно, полного эквивалента данной единицы нет, несмотря на наличие самой практики *откатов*. Для их обозначения употребляется слово *úplatok* — ‘взятка’. В этой связи хотим обратить внимание на то, что лексему *откат* содержит словацко-русская часть словаря Лингеа в качестве эквивалента к слову *všimné*. Словарь на первом месте указывает слово *откат*, на втором — *взятка*. Этот перевод считаем абсолютно не корректным, т. к. в словацком толковом словаре *všimné* характеризуется как шутовское обозначение небольшой взятки (*menší úplatok*<sup>36</sup>, а в случае *откатов* речь идет о более крупных суммах. Нам кажется целесообразным в качестве эквивалента к слову *откат* употреблять *úplatok*, что иллюстрируем примером из интернета: «*V Česku ho dokonca súdia pre úplatok, ktorý vraj dal pri jednej zákazke*»<sup>37</sup>. Следует добавить, что существует графический словацкий аналог единицы *откат* — это глагол со значением ‘соткать’: «*Čo sa napriadlo... muselo sa aj finalizovať, čiže otkať*»<sup>38</sup>.

Рассмотренные нами лексические единицы относятся к тем, семантика и функционирование которых, несмотря на формальную схожесть,

отличается в рассматриваемых языках. Приведенные примеры не являются исключением в переводах с одного языка на другой, и поэтому мы обращаем внимание на необходимость ознакомления пользователей языка со всеми значениями той или иной единицы, а также с содержанием фоновых знаний. Особенно важен такой подход для переводчиков, целью которых является достижение эквивалентности перевода. Только соблюдение такого подхода гарантирует адекватность и соответствие перевода оригиналу.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Грамота.ру. Справочно-информационный интернет портал «Русский язык». URL: <http://gramota.ru/slovari>

<sup>2</sup> Словари и энциклопедии на академике [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на академике. URL: <https://argo.academic.ru>

<sup>3</sup> Там же.

<sup>4</sup> *Владимиров С.* Избиратели ждут новых политических лидеров // Комсомольская правда, 31.07.2007.

<sup>5</sup> *Головка О.* Банковать по-новому: что ждет нового главу НБУ после отставки Гончаровой [Электронный ресурс] // Politeka. URL: <https://politeka.net/reading/analytics/4365> (дата обращения: 12.05.2017).

<sup>6</sup> *Hrdinová E.* Už ste sa dali nabanovať? Vysajte z tela únavu aj kľče [Электронный ресурс] // pluska.sk. URL: <https://casprezeny.pluska.sk/clanok/91585/uz-ste-sa-dali-nabanovat-vysajte-z-tela-unavu-aj-krce> (дата обращения: 21.10.2010)

<sup>7</sup> *Mišlovičová S.* O slovese bankovať // Kultúra slova, 2010, roč.44, No 5. P. 290

<sup>8</sup> *Toma B.* Banka žiadala sporný poplatok, ľudia hromžia // mitrax [Электронный ресурс] // Pravda.sk. URL: <http://debata.pravda.sk/debata/65431-banka-ziadala-sporny-poplatok-ludia-hromzia/> (дата обращения: 13.09.2012)

<sup>9</sup> Там же.

<sup>10</sup> *Сумел 30,1111* [Электронный ресурс] // diskusné forum.sk. URL: <https://www.diskusneforum.sk/tema/a-to-s-kum-bankujete> (дата обращения: 24.01.2013)

<sup>11</sup> *Атсупак* [Электронный ресурс] // mailnoviny.sk. URL: <http://www.mailnoviny.sk/narody-a-mensiny/s-kum-bankujete> (дата обращения: 03.07.2011)

<sup>12</sup> Merriam Webster [Электронный ресурс] // MerriamWebster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/speaker>

<sup>13</sup> *Крысин Л. П.* 1000 новых иностранных слов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2009. С. 242.

<sup>14</sup> Толковый словарь новейших слов и выражений русского языка. М.: Дом славянской книги, 2010. С. 726.

<sup>15</sup> Грамота.ру. Справочно-информационный интернет портал «Русский язык». URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%D1%81%D0%BF%D0%B8%D0%BA%D0%B5%D1%80&all=x>

<sup>16</sup> *Башлыкова Н.* ОБСЕ не поддержала поправку Украины по России // Известия, 30.06.2014.

<sup>17</sup> Симоненко назвал фейком запись о якобы поставках КПУ оружия ополченцам // РИА Новости, 18.06.2014.

<sup>18</sup> *Ульянова Ж.* Мосгордуму наполнят непрофессиональными депутатами // РБК Дейли, 25.06.2014.

<sup>19</sup> *Чесноков Э.* «Новая Псаки»: спикером госдепа стала любимая телеведущая Трампа [Электронный ресурс] // <https://www.kp.ru/daily/26670/3693162> (дата обращения: 25.04.2017)

<sup>20</sup> *Фирсова Т.* Сирийские переговоры: консенсуса нет, продолжение следует // РИА Новости, 28.01.2014.

<sup>21</sup> Slovník cudzích slov. Bratislava: SPN, 1997. P. 843.

<sup>22</sup> *Krnčok M.* Moderátor a spevák Šorty otvorene: V Bratislave som zažil menej rasizmu ako doma [Электронныйресурс] // markiza. URL: [http://extra.markiza.sk/tbt-s-matusom-krncokom/1931780\\_moderator-a-spevak-sorty-otvorene-v-bratislave-som-zazil-menej-rasizmu-ako-doma](http://extra.markiza.sk/tbt-s-matusom-krncokom/1931780_moderator-a-spevak-sorty-otvorene-v-bratislave-som-zazil-menej-rasizmu-ako-doma) (дата обращения: 23.08.2018)

<sup>23</sup> *Rothmayerova G.* Odtrhnuté ucho [Электронный ресурс] // Pravda. URL: <https://nazory.pravda.sk/dnes-pise/clanok/487454-odtrhnutе-ucho/> (дата обращения: 12.10.2018)

<sup>24</sup> Televízne noviny. TVJOJ. 07.03.2014.

<sup>25</sup> Толковый словарь новейших слов и выражений русского языка. М.: Дом славянской книги, 2010. С. 425.

<sup>26</sup> *Csernák P.* Aký úver si zobrať pri financovaní bývania [Электронный ресурс] // Pravda. URL: <https://peniaze.pravda.sk/hypoteky/clanok/484358-aky-uver-si-zobrat-pri-financovani-byvania/> (дата обращения: 18.09.2018)

<sup>27</sup> Slovník súčasného slovenského jazyka. Bratislava: Veda, 2011. P. 795.

<sup>28</sup> Funfon.sk [Электронныйресурс] // Funfon. URL: <https://www.funfon.sk/mam-kartu/dobit-kredit/> (дата обращения: 10.09.2018)

<sup>29</sup> Толковый словарь новейших слов и выражений русского языка. М.: Дом славянской книги, 2010. С. 430–431.

<sup>30</sup> Rusko-slovenský slovník. Bratislava: SPN, 1960. P. 318.

<sup>31</sup> Rusko-slovenský a slovensko-ruský veľký prekladový slovník. Bratislava: Lingea, 2011. С. 207.

<sup>32</sup> Lingea.sk [Электронныйресурс] // Lingea.sk. URL: <https://slovniky.lingea.sk/Rusko-slovensky/крутой>

<sup>33</sup> *Virostková A.* Precedentné fenomény v ruskej reklamnej tlači. In: Médiá a text II// Bočák, M.- Rusnák, J. Prešov: FF PU, 2008. P. 264

<sup>34</sup> Толковый словарь новейших слов и выражений русского языка. М.: Дом славянской книги, 2010. С. 567.

<sup>35</sup> Rusko-slovenský a slovensko-ruský veľký prekladový slovník. Bratislava: Lingea, 2011. С. 1258.

<sup>36</sup> Krátky slovník slovenského jazyka. Bratislava: Veda, 2003. P. 852.

<sup>37</sup> *Krempaský J.* Manžel Kalavskej robí pre firmu obchodujúcu so štátnymi nemocnicami [Электронныйресурс] // Sme.sk. URL: <https://domov.sme.sk/c/20786268/manzel-kalavskej-robi-pre-firmu-obchodujucu-so-statnymi-nemocnicami.html> (датаобращения: 21.03.2018).

<sup>38</sup> Selenca.rs [Электронный ресурс] // Selenca. URL:<http://www.selenca.rs/sk/dejini/zvyku-obycaje/zvyku-obycaje-selencanov-rimskokatolickeho-vierovyznania>

## Sabolova D.

*Prešov University in Prešov, Slovakia*

### ‘BANKOVAT’ VS ‘BANKOVAT’: COMPARATIVE RUSSIAN-SLOVAK ANALYSIS OF CERTAIN LEXICAL UNITS

The paper analyses formally equal lexical units of Russian and Slovak languages, the meaning of which are different; some of the units obtained new meaning, which may causes inadequacy in text translation.

*Keywords:* lexical unit; Russian language; Slovak language; translation adequacy.



**Салимова Лира Марселевна,  
Ямалетдинова Альмира Мухаметовна**

*Башкирский государственный университет, Россия*

sali-lira@yandex.ru; almira27@mail.ru

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

В статье раскрывается содержание магистерской программы «Лингвокультурология и филологическое образование», реализуемой на филологическом факультете Башкирского государственного университета (г. Уфа, Россия). Рассматриваются основные факторы, определяющие своеобразие данной магистерской программы и контингента обучающихся. Отмечается, что тематика исследовательских работ магистрантов связана с актуальными лингвокультурологическими и лингводидактическими проблемами, охватывающими школьное и вузовское филологическое образование.

*Ключевые слова:* лингвокультурология; лингводидактика; магистерская программа; научная школа.

«Лингвокультурология и филологическое образование» — наименование одной из программ магистратуры по направлению подготовки «Филология», успешно реализуемых на протяжении двадцати лет на филологическом факультете Башкирского государственного университета (г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия).

Своеобразие данной магистерской программы обусловлено, на наш взгляд, несколькими факторами.

Во-первых, очевидной представляется органическая связь с одной из ведущих лингвокультурологических школ в России, зародившейся в Российском университете дружбы народов (г. Москва) и получившей оформление в трудах В. В. Воробьева, В. М. Шаклеина. Изначальная лингводидактическая направленность исследований в рамках преподавания русского языка как иностранного была осмыслена по-новому и адаптирована для условий многонационального региона, каким является Республика Башкортостан в составе России.

Во-вторых, включение данной программы в план подготовки магистров филологии в стенах ведущего классического вуза республики — Башкирского государственного университета представляется закономерным шагом, так как в основе его лежат многолетние традиции в преподавании русского языка как неродного в учебных заведениях Башкортостана, а также признание успехов и достижений научной лингвокультурологической школы, объединившей лучшие научно-исследовательские и педагогические кадры республики. Основателем этой школы является доктор педагогических наук, профессор Лена Галеевна Саяхова, лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования 2013 года.

В-третьих, разработку магистерской программы по рассматриваемой направленности следует признать, по нашему убеждению, новым уровнем развития лингвокультурологии в современной научной парадигме. Цель подготовки магистров — дать возможность обобщить полученные ими ранее знания по филологии, приобрести и совершенствовать умения и навыки осуществления научно-исследовательской деятельности в области лингвокультурологических и лингводидактических исследований, показать пути возможного применения сформированных компетенций в профессиональной коммуникации, повысить имеющуюся квалификацию.

В-четвертых, содержание учебного плана по программе магистратуры отражает широкий охват новых и традиционных подходов и направлений в современной филологической науке в тесной взаимосвязи с профессиональной деятельностью в области преподавания русского языка. Это представлено в содержании дисциплин как базовой, так и вариативной частей, позволяющих, в частности, расширить и углубить знания в области филологии в рамках дисциплин «Филология в системе современного гуманитарного знания», «Информационные технологии», «Иностранный язык» и «Деловой иностранный язык», познакомиться с новыми тенденциями в развитии филологической науки в рамках изучения курсов «Активные процессы в современном русском языке», «Общая теория коммуникации», «Теория речевого воздействия», «Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки», «Профессионально-педагогическая коммуникация», «Теория и практика лингводидактики», «Лингвокультурология и лингвистика межкультурных коммуникаций», «Актуальные проблемы лексикографии», «Актуальные проблемы современной лингводидактической науки», «Методика преподавания лингвистических дисциплин в системе среднего и высшего профессионального образования», «Методика преподавания литературы и культуры в гуманитарном образовании», «Языковая личность: лингвистика, лингвокультурология, лингводидактика» и др., в процессе разного рода практик и т. д.

Тематика научно-исследовательских работ магистрантов охватывает широкий спектр лингвокультурологических и лингводидактических проблем: «Концептуальное поле как основа формирования когнитивных способностей учащихся», «Работа со связным текстом на уроках русского языка как основа формирования языковой личности обучающегося: лингвокультурологический подход», «Этнокультурная и лингвокраеведческая работа на уроках русского языка как основа формирования языковой личности обучающихся», «Репрезентация лингвокультурной ситуации в романе М. А. Булгакова „Мастер и Маргарита“: лингвокультурологический аспект», «Использование самоидентификации русского народа во фразеологизмах в процессе обучения носителей китайского языка» и многие другие.

Среди обучающихся в магистратуре по данной программе много выпускников филологического факультета Башкирского государственного университета, работающих учителями русского языка и литературы школ г. Уфы и Республики Башкортостан более 10 лет. Как правило, учителя обобщают свой педагогический опыт, проводят экспериментальные исследования и оформляют эти материалы как часть выпускной квалификационной работы. Среди магистрантов набора 2018 года есть учителя русского, башкирского, татарского языков, логопеды, работники учреждений дошкольного образования.

С 1999 по 2018 годы по программе «Лингвокультурология и филологическое образование» подготовлено более 50 магистров филологии, в том числе иностранных (20 человек — из Китайской Народной Республики), в настоящее время активно и успешно продолжающих свою просветительскую деятельность в образовательных учреждениях России и Китая всех уровней, на радио и телевидении, в музеях и библиотеках. Наши выпускники активно участвуют в мероприятиях, связанных с изучением и преподаванием родных языков. Многие из них являются индивидуальными членами Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ). В рамках работы VI Конгресса РОПРЯЛ, который состоялся с 11 по 14 октября 2018 года в г. Уфе, учителя — магистры принимали гостей на площадках в городских школах, где проводились круглые столы.

Таким образом, Республику Башкортостан можно с полным правом назвать регионом, в котором успешно претворяется в жизнь лингвокультурологическая концепция обучения, предполагающая соизучение языков и культур в условиях полиэтнического пространства.

**Salimova L. M., Yamaletdinova A. M.**

*Bashkir State University, Russia*

#### **LINGUOCULTUROLOGY AND PHILOLOGICAL EDUCATION**

The article reveals the content of the master's program "Lingua Culturology and Philological education", implemented at the Faculty of Philology of the Bashkir State University (Ufa, Russia) and the factors determining the peculiarity of this program and the students. It is noted that the subject of research papers of masters is associated with actual linguistic educational problems covering school and university philological education.

*Keywords:* linguoculturology; linguistic didactics; Master program; scientific school.

Сулъкарнаева Асия Рафаиловна

*Казахстанский филиал  
Московского государственного  
университета им. М. В. Ломоносова, Казахстан*

a-r-s-2008@yandex.ru

## **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАРЕМИЙ: РЕЗУЛЬТАТЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И КАЗАХСКОГО ЯЗЫКОВ)**

В работе приведены результаты лексико-семантического анализа русских, английских и казахских паремий, эксцерпированных из трех художественных произведений. Тематика исследуемых паремий представлена таблично; определено квантитативное соотношение каждой темы в трех гетероморфных языках.

*Ключевые слова:* паремия; лексико-семантический анализ; трилогия; сопоставление.

Данный материал публикуется в рамках проведенного исследования «Семантика паремий в художественной литературе: этнолингвокультурологический аспект» (на материале русской, английской и казахской художественной литературы), выполненного под научным руководством автора данной публикации<sup>1</sup>.

В течение своей многовековой истории народы накапливают духовное богатство своего народа. В языке отражаются душа и мысли народа, его прошлое, настоящее и будущее. На своём длительном пути развития язык не только видоизменяется, но и обогащается за счёт устойчивых словосочетаний, метких выражений, пословиц, поговорок, источником которых является как народная речь, так и литературная — афоризмы писателей, видных деятелей науки, культуры и политики. Отражение национального сознания в системе языка особенно отчетливо проявляется в паремиях. Вслед за М. Шолоховым, полагаем, что ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так кристаллически не отлагается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в паремиях<sup>2</sup>.

В данной работе поддерживаем определение Л. Б. Савенковой о паремиях как «устойчивых в языке и воспроизводимых в речи изречений с синтаксической структурой предложения»<sup>3</sup>. У каждой паремии существует предметно-тематическая область (часто религиозная), вне которой ее в речи не используют, хотя их переносный смысл мог бы «покрыть» и другие жизненные явления. В их темах отражается как отношение к религии и религиозным праздникам, история народа, так и народный быт, мировоззренческие понятия, национальное своеобразие мышления, выражавшееся в присущем каждому народу особом взгляде на действительность. Паремии часто рассматриваются вместе с фразеологизмами, поскольку и те, и другие обнаруживаются в фольклоре<sup>4</sup>.

В данной работе методом случайной выборки из определенной части трилогий был выбран корпус паремий из следующих художественных произведений: «*Детство. Отрочество. Юность.*» Л. Н. Толстого, «*Сага о Форсайтах*» Дж. Голсуорси и «*Путь Абая*» М. Ауэзова. Всего было собрано 311 единиц (из них 109 русских, английских 119 и казахских 83 паремий). Данные произведения были привлечены в качестве материала по нескольким причинам: все произведения являются трилогиями, описывают сложные гендерные и социально-культурные отношения в обществе, семейные ценности. Все три источника относятся к условно одному периоду создания и отражают социальный и культурный быт этносов, проживающих в разных территориальных условиях.

Говоря о паремиологических системах русского, английского и казахского языков, можно с уверенностью утверждать, что они значительно отличаются, так как складывались в разных исторических и социально-экономических условиях. Можно сказать, что они не совпадают в той же мере, в какой не совпадают условия развития этих народов: от географического положения и климатических условий до различий в национальных характерах, темпераментах, менталитете и в самих языках, которые все эти несовпадения, безусловно, отражают. Именно поэтому в русском языке есть много паремий, которые совершенно не имеют (и объективно иметь не могут) соответствий в английском языке. Верно и обратное: многие английские паремии не имеют даже приблизительных соответствий в русском и казахском языках.

На основе классификации В. И. Даля, который выделял из множества паремий определенные рубрики и объединял их в группы, авторами была выявлена основная тематика паремий (из 311 единиц), через призму которых можно попытаться увидеть ту или иную сторону житейского быта, духовность и нравственность народа (таблица). Известно, что паремии отражают явления, поступки и действия людей с оценочной точки зрения, являются источником этнокультурной информации, передают специфическую информацию, обозначают ситуации или отношения между предметами и объектами.

**Таблица.** Тематика русских, английских и казахских паремий

№	Название тематической группы	Паремии на русском языке	Паремии на английском языке	Паремии на казахском языке
1.	аккуратность	–	1	–
2.	беда	10	11	4
3.	бедность	1	1	1
4.	богатство	4	5	2
5.	будущее	–	1	–
6.	воспитание	–	–	2

Окончание таблицы.

7.	гостеприимство	6	1	6
8.	глупость	3	4	3
9.	добро	2	2	3
10.	долг, ответственность	7	7	4
11.	дом, родина	2	2	3
12.	дружба	3	4	1
13.	жадность	6	7	5
14.	женщина	1	1	1
15.	индивидуальность	3	3	2
16.	истина	1	1	1
17.	климат	–	1	1
18.	культура поведения, идеология религии	4	5	3
19.	лень	1	3	3
20.	лесть	–	2	–
21.	ложь	1	1	–
22.	любовь	2	2	1
23.	молодость	1	1	1
24.	мудрость	2	3	2
25.	песня	–	–	2
26.	положение в обществе	1	1	1
27.	правдоискательство	3	1	1
28.	своевременность	7	10	4
29.	семейно-родственные отношения	5	5	2
30.	сила	2	2	1
31.	смелый характер	2	4	4
32.	собственность	–	1	–
33.	социальные отношения	2	2	1
34.	судьба	3	3	4
35.	счастье	1	1	–
36.	терпеливость	4	4	2
37.	трудолюбие	3	2	1
38.	ценность единения и коллективизма	7	6	4
39.	ум, знания	6	4	4
40.	хвастовство	–	1	–
41.	язык	3	3	3

На основе выявленной тематики паремий был произведен подсчет и процентное соотношение (в порядке увеличения) каждой темы в русском, английском и казахском языках:

*Русские паремии* — патриотичность (1,8%), дружелюбие (2,8%), трудолюбие (2,8%), терпение (3,7%), семейно-родственные отношения (4,5%), гостеприимство (5,5%), готовность помочь друг другу / отзывчивый (6,4%).

*Английские паремии* — аккуратность (0,8%), беспокойство о будущем (0,8%), осуждающие лесть и хвастовство (1,6% и 0,8%), трудолюбие (1,6%), индивидуальность (2,5%), богатство (4,2%), ответственность (5,9%), своевременность (8,4%).

*Казахские паремии* — уделяющие большое внимание воспитанию (2,4%), воспевающие значимость песни в жизни народа (2,4%), доброта (3,6%), осуждение глупости и поощряющие знания (4,8%), гостеприимство (7,2%).

По результатам проведенного лексико-семантического анализа русских паремий (109 единиц), использованных в трилогии Л. Н. Толстого, следующие темы не были отражены: будущее, воспитание, климат, лесть, песня, собственность, хвастовство. В паремиях английского языка (119 единиц по трилогии Дж. Голсуорси) не представлены темы: воспитание; песня; правдоискательство. Однако темы воспитания и значимости песни в жизни народа упоминаются в труде М. Ауэзова. В английских и русских анализируемых паремиях они не представлены. В казахских паремиях (83 паремии) не отражаются темы аккуратности, будущего, лести, лжи, собственности, хвастовства. Большая часть казахских паремий посвящена честному слову, воспитанию, роли песни и социальным отношениям.

На основе лексико-семантического анализа авторы приходят к **следующим выводам.**

1. В исследуемых паремиях **максимально** (от 4 до 10) представлены такие темы, как: *беда* (11 в английском, 10 в русском языках, но всего 4 в казахском языке); *своевременность* (10 в английском, 7 в русском и всего 4 в казахском языках); *ценность единения и коллектив* (7 в русском, 6 в русском и всего 4 в казахском языках); *долг и ответственность* (по 7 в русском и английском, всего 4 в казахском языках); *гостеприимство* ( по 6 в русском и казахском, всего 1 в английском языках); *жадность* (5 в казахском, 6 в русском и 7 в английском языках); *семейно-родственные отношения* (по 5 в русском и английском, всего 2 в казахском языках); ум и знания (6 в русском, 4 в английском и 4 в казахском языках). Специфически присущей для русской и казахской культур ценностью является гостеприимство. Англичанам, в свою очередь, свойственны своевременность и собственность.
2. Удивительно **скудно** во всех трех языках представлены паремии на следующие темы (всего по 1 паремии в проанализированных текстах): *аккуратность, бедность, будущее, женщина, истина, климат, ложь, молодость, положение в обществе, собственность, счастье, хвастовство*. Можно предположить, что минимальное употребление паремий на эти темы случайно, обусловлено характером самих произведений и ограниченным количеством самой выборки. Невозможно утверждать, что эти темы имеют незначительное значение хотя бы в одном из анализируемых языков, поскольку они (темы) входят в ядро целостных смыслов и понятий языка того или иного народа.
3. В содержательной части русских паремий заметно большее пространство, чем в английской, занимают следующие ценностные понятия (в % отношении): правдоискательство (2,8%), ценность коллективизма (6,4%), гостеприимство (5,5%).
4. В английском языке более высокой активностью преобладают следующие целостные смыслы: аккуратность (0,8%), ориентированность на будущее (0,8%), отношение к климату (0,8%), сдержанность в речи (2,5%).
5. Казахской культуре присущи следующие характеристики: трепетное отношение к воспитанию детей (2,4%), к песням как хранителям культуры (2,4%), к семейному очагу (3,6%).



Очевидно, какими бы разными ни были условия развития и жизни той или иной нации, существуют общие понятия и ценности, которые являются объединяющими для разных культур. Естественно, что в силу социально-культурных, экономических и политических условий эти целостные понятия и ценности отражаются в языке дифференцированно. В зависимости от той или иной особенности менталитета народа, та или иная тема находит большее или меньшее отражение в паремиях.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Ерниязова Д. С.* Семантика паремий в художественной литературе: этнолингвокультурологический аспект (на материале неродственных языков): дис. ... магист. пед. наук / ЕНУ им. Л. Н. Гумилева. Астана, 2015. С. 3

<sup>2</sup> *Шолохов М. А.* Сокровищница народной мудрости / Русское устное народное творчество. Хрестоматия по фольклористике. Под ред. Ю. Г. Круглова. М.: Высшая школа, 2003. С. 167–177.

<sup>3</sup> *Савенкова Л. Б.* Русские паремии как функционирующая система: дис. ... докт. фил. наук / Ростовский государственный университет. Ростов-на-Дону, 2002. С. 270

<sup>4</sup> *Кайроканова З. Р., Сулькарнаева А. Р.* Фольклорные соматические фразеологизмы: анализ результатов исследования (на материале четырех языков) // Вестник КГУ им. Ш. Уалиханова. Серия Филологическая. 2015. № 3–4. С. 166–172

**Sulkarnayeva A. R.**

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Kazakhstan*

#### LEXICAL AND SEMANTIC ANALYSIS OF PAROEMIA: RESULTS, BASED ON STUDY OF RUSSIAN, ENGLISH AND KAZAKH LANGUAGES

The paper presents the results of the lexical and semantic analysis of Russian, English and Kazakh paroemiae, extracted from three works of art. The subjects of the studied paroemiae are presented in the table; the quantitative relation of each topic in three heteromorphic languages is determined.

*Keywords:* paroemia; lexical and semantic analysis; trilogy.

## СОПОСТАВЛЕНИЕ РУССКИХ КОМПЛИМЕНТОВ С КИТАЙСКИМИ

В предлагаемой работе автор сопоставляет понятие комплимента, особенности синтаксической конструкции и семантического образования, топики комплиментов в русском и китайском языках. В статье показано, что существуют различия в употреблении комплиментов и ответах на них в зависимости от обычаев и культурных традиций в России и Китае.

*Ключевые слова:* комплимент; сопоставление; культурная традиция; русский язык; китайский язык.

С усугублением глобализации коммуникация между разными странами становится всё теснее и ближе. Проблема, как уместно употребить комплименты, стала важной частью коммуникации. Ведь комплименты, относящиеся к речевому этикету, очень простое, но подходящее средство, которое помогает обеспечивать неконфликтные зоны общения и устанавливать хорошие отношения между людьми. Кто может отказаться от таких оценок, как похвала, одобрение, уважение или признание, хотя их говорят, исходя из разных причин. Нам известно, что умели делать изящные комплименты Пушкин и фельдмаршал Кутузов. Как удачно употреблять комплименты — это искусство, которое уже вызывает всё больший и больший интерес у лингвистов во всём мире, особенно в последние десятилетия. И западные лингвисты, и китайские русисты написали ряд работ об английских и русских комплиментах, в которых учёные дали определение комплиментов, рассмотрели их конструкцию, функции, реакции с точки зрения собеседников и некоторые действующие окружающие факторы, и сопоставили комплименты в разных языках. Китайские лингвисты также уделили внимание комплиентам и сопоставили китайские комплименты с английскими. Некоторые китайские русисты упоминали этот речевой акт во время изучения русской культуры. Но они игнорировали их динамическую сторону — как удачно использовать этот речевой этикет в коммуникации. В России учёные работали и работают над речевым этикетом, но не уделяли им достойного внимания.

На основе этих достижений мы сопоставим русские комплименты и китайские для того, чтобы помочь китайским студентам лучше усвоить

Работа выполнена при поддержке гранта программы реформы образования пров. Хэйлунцзян «Разработка моделей обучения аспирантов межкультурной коммуникации на фоне глобализации» (SJGY20180128) и гранта программы реформы образования аспирантов ХПУ «Об углубленном слиянии технологии автоматизированного перевода и обучения МТИ» (JGYJ-2018035).

коммуникативные тактики и сделать комплименты в процессе коммуникации и чтобы русские узнали особенности своих и китайских комплиментов.

## 1. Понятие комплимента

Слово «комплимент» вошло в русский язык примерно в начале XVIII века. Первоначально комплимент отождествлялся с поклоном, приветствием и вежливыми словами. «Словарь современного русского литературного языка» в 17 томах растолковал его таким образом: «Комплимент — похвала, вызванная стремлением сказать любезность или польстить кому-либо». Можно сказать, что комплимент здесь синонимичен похвалу и лести. Как элемент речевого этикета, комплимент играет огромную роль в речевой коммуникации.

Очевидно, что цель комплимента в том, чтобы вызывать у собеседников какую-то симпатию и расположение к себе. Отсюда вытекает важная и основная функция комплимента — установление контактов и поддержание добрых связей. Под комплиментом подразумеваются любезные высказывания, касающиеся внешнего вида, собственных вещей, поступков, качеств адресата. Сопоставление с понятием русского комплимента позволяет заметить, что в китайском языке частично сходно. Это самое большое различие между китайским и русским комплиментами.

## 2. Особенности синтаксической конструкции и семантического образования русских комплиментов в сопоставлении с китайскими

В своей книге «Русский речевой этикет» Н. И. Формановская перечисляла самые наиболее употребительные стереотипы и содержания комплимента. Эти стереотипы воплощены в следующих упрощенных структурных схемах.

Синтаксические конструкции общепотребляемых русских комплиментов:

- 1\* Мест.(вы, ты)+(нареч.)+прил.  
*Вы отличный музыкант!*
- 2\* Мест.(вы, ты)+(глагол есть)+прил.+(сущ.)  
*Вы такой хороший специалист!*
- 3 У вас\тебя +прил.+сущ.  
*У тебя такие красивые волосы.*
- 4\* Мест.(вы, ты)\сущ.+нареч.+глаг.+(сущ.)  
*Вы хорошо поёте.*
- 5\* Нареч.(Как)+ вы +нареч.+глаг.  
*Как вы хорошо выглядите!*
- 6 Какой+вы (у вас)+прил.+(сущ.)  
*Какой вы добрый человек.*
- 7 Наречие  
*Вы прекрасно выбрали цвет кофты!*
- 8\* (Прил.)+Сущ.  
*Молодец!*

Из вышеуказанного видно, что в русских и китайских комплиментах характеризуются синтаксические клише и многие прилагательные, существительные, наречия и глаголы с положительными оценками. Например, *хорошо, красивый (красиво), умница, так, как, такой, какой* и т. д. Подчеркнуто, что хотя русский и китайский языки принадлежат к разным языковым системам, но в сфере комплиментов существует большое количество сходств по синтаксическим конструкциям.

В китайском языке чаще употребляется конструкция *сущ. + (нар.) + прил.*, поэтому в китайских комплиментах больше используют положительные прилагательные, чем положительные глаголы. И в то же время и имена прилагательные и глаголы всегда сочетаются с наречиями меры и степени, для того чтобы достичь эффекта комплимента.

### 3. Топики русских и китайских комплиментов

В русском и китайском языках комплименты затрагивают разные стороны, в частности внешний вид, способности, характер, родных и близких людей и принадлежащие им вещи. И наблюдаются некоторые различия.

#### 1. *О внешнем виде*

Как правило, русские любят говорить и с удовольствием принимать комплименты, касающиеся внешних черт, нарядов, фигуры, манер и др. Им нравится, когда другие восхищаются их красотой, модностью и стройностью. Здоровье является постоянной темой в китайском языке, особенно к старым людям: «Вы такой бодрый!» «Вы такой здоровый!» Комплименты о красоте не принято говорить, особенно между мужчинами и женщинами. Ведь отношение к красоте у китайцев сложное. В прошлом редко говорили комплименты о красоте, особенно женщинам.

#### 2. *О способностях*

Оценка поведения или способности является важным элементом в процессе общественной коммуникации, а также средством выражения своего желания познакомиться или обратиться с просьбой.

#### 3. *О характере*

Другими любезными словами, которые могут помочь достичь расположения адресата, являются комплименты о характере собеседника.

#### 4. *О родных и близких адресата*

В обыкновенной жизни, особенно в гостях, восхищение родными людьми адресата может сблизить людей. Из уважения можно делать хозяйке комплименты в присутствии её мужа. В китайском языке самые популярные комплименты о родных и близких — это комплименты в адрес детей собеседника. Это самый эффективный способ завязать разговор для китайцев, особенно для китайских женщин.

#### 5. *О принадлежащих адресату вещах*

Люди иногда говорят комплименты с помощью восхищения вещами адресата. Для китайских предметами комплиментов могут быть комна-

та, мебель: «Как у вас уютно», «У вас очень хорошая квартира» и т. п., а также кулинарные способности хозяйки: «Как вкусно вы готовите» и т. д. В целом, топики китайских комплиментов больше и чаще касаются принадлежащих вещей, чем русских.

В сопоставлении комплиментов двух стран мы отдали отчёт в том, что их круги предметов не всегда совпадают друг с другом. Кроме того, объектов русских комплиментов гораздо больше, чем китайских. У них ещё существует разница в отношении к некоторым предметам, которые в одной стране считаются как комплименты, а в другой нет.

#### **4. Успешность и ответы на комплименты в русском и китайском языке**

Как осуществить успешность комплиментов — это зависит от ситуации, которая состоит из двух частей: лингвистические и экстралингвистические знания. Последние включают в себя языковые знания, фоновые знания, ситуационные знания и т. п. Общепринято, что фоновые знания играют важную роль в межкультурной коммуникации. Как речевой этикет, комплимент по праву считается коммуникативным актом, который основывается на принципе вежливости и кооперации. И потому говорить комплименты обязательно из искренности. Она залог удачи комплиментов. Кроме того, сделать комплименты в соответствии с местом и временем. Замечено, что китайские говорят их обычно тогда, когда они хотят обратиться с просьбой или поговорить с начальниками. А в таком случае русские говорят свои намерения прямо.

Фоновые знания формируют общую модель поведения и мышления, проявляют менталитет народов, эстетическое восприятие, культурные обычаи, социологическую идеологию и религиозные взгляды. Они несут в себе национально-культурные особенности. И людям в одной культуре относительно легко добиться взаимопонимания, ибо у них общие фоновые знания. Разумеется, что общие фоновые знания ещё оказывают влияние на ответы на комплименты.

У русских и китайских людей принято говорить «Спасибо» в качестве ответа на комплименты. По обычаям и традициям русские рады принять любезные слова, ведь неприятие комплиментов считается у них нарушением норм. А в Китае реагируют на комплименты по-разному. Всем известно, что скромность является важным качеством у китайцев. Прямое принятие комплиментов рассматривалось как нескромность. И отвечая на комплименты, люди чаще употребляют вопросительные вопросы «Правда?», «Да?» или просто говорят «Где уж мне!». На их взгляд, слово «спасибо» употребляется тогда, когда другие им действительно помогают. У китайцев принято мягче выражать своё удовольствие и следовать принципу скромности. Но с развитием межкультурной коммуникации молодое поколение уже привыкло к русским или европейским отве-

там. Придерживаясь своих традиций, китайцы тоже употребляют слово «Спасибо».

Комплименты широко применяются в обыденной жизни как у русских, так и у китайцев. Они являются активным речевым поведением. Употребление их помогает сблизить собеседников и поддержать контакт с ними. Рассмотрение комплиментов в межкультурной коммуникации помогает удачному общению с иностранными собеседниками.

**Xu Hong, Du Guoying**

*Harbin Institute of Technology, China*

#### **COMPARISON OF RUSSIAN AND CHINESE COMPLIMENTS**

The authors compare the concept of a compliment, some features of syntax, semantics and topics of compliments in Chinese and Russian languages. The article shows that there are differences in using of compliments and replies to them, depending on the customs and cultural traditions in Russia and China.

*Keywords:* compliment; matching; cultural tradition.

**СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ  
КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОСНОВА  
СТУДЕНЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА  
«ИНТЕРФЕРЕНТНЫЕ ОШИБКИ В РУССКОЙ РЕЧИ  
ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ»**

В статье обобщается опыт реализации студенческого исследовательского проекта «Интерферентные ошибки в русской речи туркменских студентов». Проект осуществлялся под руководством преподавателя русского языка как иностранного в Ивановском государственном энергетическом университете имени В. И. Ленина. Главные цели проекта — преодоление интерферентных грамматических ошибок в русской речи туркменских студентов, формирование нового стиля взаимодействия преподавателя и студентов, развитие аналитического мышления

*Ключевые слова:* сопоставительно-типологическое изучение языков; интерферентные ошибки; исследовательский проект.

В настоящее время в российских вузах накоплен большой методический опыт преподавания русского языка иностранным студентам. Тем не менее, как убеждает опыт общения с коллегами из разных высших учебных заведений, многие из них испытывают большие трудности в процессе обучения студентов из стран ближнего зарубежья. Устная речь бакалавров из этих стран свидетельствует о том, что многие из них имеют слабое представление о правильном произношении и ритмико-мелодической стороне русской речи, а их письменная речь показывает, что они не имеют системных знаний о грамматическом строе русского языка.

В неофициальных беседах с преподавателями-русистами порой можно услышать реплики о «необучаемости» ребят из этих стран, их нежелании изучать русский язык, отсутствии у них мотивации. Однако, как нам кажется, проблема кроется не столько в этом, сколько в том, что многие преподаватели русского языка как иностранного не обладают необходимыми знаниями о специфике родных языков этих студентов. Вследствие этого в процессе обучения им трудно предвидеть, с какими проблемами могут сталкиваться при изучении русского языка студенты из стран ближнего зарубежья, какие интерферентные ошибки они могут допускать.

Проанализировав сложившуюся ситуацию, преподаватели Ивановского государственного энергетического университета имени В. И. Ленина (ИГЭУ) пришли к выводу о необходимости поиска новых подходов к обучению ребят из ближнего зарубежья. Так родилась идея студенческого исследовательского проекта «Интерферентные ошибки в русской



речи туркменских студентов», лингвистической основой которого стало сопоставительно-типологическое изучение разносистемных языков — русского и туркменского. Проект был реализован в 2016–2018 гг. при активном участии шести туркменских студентов Ивановского государственного энергетического университета (ИГЭУ), обучающихся на электромеханическом факультете. Основной целью проекта стало проведение исследования, в результате которого был получен научно-прикладной продукт — опубликованы тезисы, сделан доклад на научной студенческой конференции<sup>1</sup>. Руководителем проекта являлся преподаватель русского языка как иностранного.

В настоящее время в ИГЭУ количество туркмен в процентном отношении составляет 23% от общего числа иностранных студентов. Многие испытывают серьезные трудности при изучении русского языка. Как известно, в Туркмении позиции русского языка являются сегодня наиболее слабыми на всем постсоветском пространстве. Вследствие сокращения в Туркменистане школ с преподаванием на русском языке многие квалифицированные учителя-носители русского языка были или уволены, или уехали в Россию, или вышли на пенсию. В школах было сокращено количество часов на преподавание русского языка до трех часов в неделю (столько же выделяется на английский язык). Как показало анкетирование первокурсников в нашем вузе, сегодня нам приходится иметь дело со студентами-туркменами, которые на родине в качестве обязательных иностранных языков изучают русский и английский языки, но уровень владения и тем, и другим невысок. У этих ребят не только слабо развиты навыки изучения иностранных языков, но и в целом не сформировано умение учиться. В результате, за редким исключением, мы имеем дело со студентами, общий уровень владения русским языком которых можно оценить как элементарный или базовый. О знании ими языка научного стиля речи вообще говорить не приходится, так как в Туркменистане не преподают на русском языке ни физику, ни химию, ни историю, ни другие общеобразовательные предметы.

При разработке идеи проекта «Интерферентные ошибки в русской речи туркменских студентов», мы учитывали, что существующая сегодня модель преподавания в Туркменистане не предусматривает диалога между учителем и учеником, не развивает аналитическое мышление у школьников: ученики слушают и записывают информацию за преподавателем, не имея возможности дискутировать или высказывать свое мнение. Поэтому туркменских студентов с точки зрения особенностей общения в процессе обучения можно отнести в целом к некоммуникативному психологическому типу.

Учитывая эти обстоятельства, в процессе работы над исследовательским проектом преподаватель русского языка как иностранного стремился создавать атмосферу сотрудничества, формировать у турк-

менских бакалавров новые, диалогические принципы коммуникации, совершенствовать у них умение учиться в первую очередь благодаря развитию аналитического мышления.

В лингвистической части проекта было принято решение, прежде всего, обратить внимание на явление грамматической интерференции в речи туркменских бакалавров-первокурсников. Интерес именно к этому типу интерференции был связан с тем, что если для студентов, изучающих русский язык на подготовительных факультетах, как нам представляется, важны в первую очередь фонетическая, лексико-семантическая интерференция, то на первых курсах обучения в большей степени необходим учет грамматической интерференции.

Работа над проектом проходила в несколько этапов в форме диалога преподавателя и студентов.

1. Разработка концепции проекта.
2. Формулирование названия и тегов проекта.
3. Определение и изучение ключевых понятий проекта.
4. Участие студентов в анкетировании на тему «Условия изучения русского языка в моей школе».
5. Изучение в рамках семинара под руководством преподавателя научной литературы по сопоставительно-типологическому изучению грамматики туркменского и русского языков. Оценка информации туркменскими студентами с точки зрения их личного опыта изучения русского языка.
6. Участие студентов в анкетировании «Мои грамматические ошибки в русской речи». Самооценка своего уровня трудностей при изучении грамматики русского языка.
7. Выполнение диагностических заданий по теме проекта. Корректировка самооценки своего уровня знаний грамматики русского языка. Определение реальных проблем в изучении русского языка.
8. Написание статьи по итогам проекта. Публикация тезисов.
9. Подготовка доклада и презентации для устного выступления на научной конференции. Выступление на научной конференции.
10. Оценивание итоговых результатов проекта студентами и преподавателями с учетом разработанных критериев и индивидуального вклада студентов.

В процессе работы над проектом педагог стремился к тому, чтобы соблюдались такие принципы педагогики сотрудничества, как целенаправленность (стремление к общей цели), мотивированность (заинтересованное отношение каждого к совместной деятельности), структурированность (четкое распределение функций, обязанностей и ответственности), организованность (плановость деятельности), результативность (способность достичь результата). От этапа к этапу повышалась роль студентов во взаимодействии, каждый привлекался к решению общих задач.

При разработке *концепции* проекта в совместном обсуждении была выдвинута гипотеза, что многие трудности туркменских студентов при изучении русского языка связаны с влиянием родного языка, а знание отличительных особенностей русского и туркменского языков позволит

им избежать интерферентных ошибок. Также было высказано предположение, что преподавателям, не владеющим туркменским языком, участие в проекте даст возможность интенсифицировать учебный процесс, в большей степени учитывая отличительные особенности туркменского языка. Таким образом, изначально предполагалось, что участие в проекте имеет научно-прикладное значение как для студентов, так и для преподавателей.

Были сформулированы следующие *теги* проекта: интерференция, устная и письменная речь, грамматические ошибки, морфологические ошибки, синтаксические ошибки. Под *интерференцией* участники проекта понимали перенос навыков туркменского языка на изучаемый русский язык, следствием чего является отклонение от языковой нормы.

Анкета «Условия изучения русского языка в моей школе» включала следующие вопросы.

1. Какую школу Вы окончили? В каком году? (школу с туркменским языком обучения; школу с обучением на русском языке; русский класс в школе с туркменским языком обучения).
2. Являлся ли русский язык учебным предметом, *обязательным* для изучения?
3. Сколько лет Вы изучали русский язык? В каких классах?
4. Сколько часов в неделю отводилось на изучение русского языка?
5. На каком языке велось преподавание русского языка в школе?
6. Какие иностранные языки Вы изучали в школе? Сколько часов в неделю?

*Научной базой* исследовательского проекта стали работы лингвистов, в которых обозначены общие тенденции грамматической интерференции в речи туркменских студентов, изучающих русский язык<sup>2</sup>.

Принимая участие в анкетировании на тему «Мои грамматические ошибки в русской речи», студенты должны были ответить на вопрос, какие темы русской грамматики для них являются самыми сложными и оценить степень своих трудностей по каждой позиции анкеты от 0 до 5 баллов.

#### **Морфологические ошибки**

- Употребление имени существительного (род, число, падеж).
- Употребление глагола (вид глагола, формы времени).
- Употребление имени прилагательного (полная и краткая форма, степени сравнения).
- Употребление причастий и деепричастий (образование причастий и деепричастий, употребление причастных и деепричастных оборотов).
- Употребление предлогов (значение предлогов, место в предложении, употребление предлогов с нужным падежом).
- Употребление союзов (классификация союзов, употребление сочинительных союзов, подчинительных союзов).

#### **Синтаксические ошибки**

- Нахождение грамматической основы предложения (субъект и предикат).

- Порядок слов в предложении.
- Согласование прилагательного с существительным.

По мнению студентов, у них вызывает наибольшую трудность употребление форм рода у существительных, образование причастий, деепричастий, нахождение грамматической основы предложения. По остальным позициям они оценили свои знания как удовлетворительные. Однако результаты диагностических заданий, которые были ими выполнены на следующем этапе, свидетельствовали о том, что у них есть серьезные проблемы по многим другим позициям, хотя сами студенты этих проблем не осознавали: они или не находили своих ошибок, или считали их несущественными. В сотрудничестве с преподавателем эти проблемы были сформулированы, выяснена их связь с влиянием родного языка (например, выявлены такие проблемные зоны, как согласование прилагательного с существительным, порядок слов в предложении).

По результатам реализации студенческого исследовательского проекта можно сделать следующие выводы: сопоставительно-типологическое изучение грамматики русского и туркменского языков показало их принципиальное различие на уровне морфологии, синтаксиса словосочетания и предложения. Работа над проектом позволила туркменским студентам объяснить причины многих ошибок в своей русской речи влиянием родного языка, в процессе анализа различий двух языков углубить свои знания грамматических средств русского языка и, как следствие, более продуктивно использовать эти знания при создании устных и письменных текстов. Значимым результатом проекта стало усиление у студентов интереса к сопоставительному изучению русского и родного языка, повышение активности и инициативности на занятиях, что в свою очередь является важным условием эффективности обучения. Результаты исследовательского проекта также позволили преподавателю при проектировании процесса обучения использовать методы, основанные на знании потенциальных полей интерференции в речи бакалавров-туркмен, активнее применять на занятиях принципы педагогики сотрудничества.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Аннакулыев Н. М.* Интерферентные ошибки туркменских студентов, изучающих язык специальности в российском техническом вузе // Социум. Наука. Образование: Материалы II Региональной молодежной научно-практической конференции. Иваново, 2017. С. 203–204. URL: [http://ispu.ru/files/Materialy\\_konferencii\\_SNO-2017\\_0.pdf](http://ispu.ru/files/Materialy_konferencii_SNO-2017_0.pdf).

<sup>2</sup> *Татарина Н. М.* Ошибки в русской речи туркменских студентов, вызванные межъязыковой интерференцией [Электронный ресурс] // Репозиторий Витебского государственного университета имени П. М. Машерова. URL: <http://lib.vsu.by/xmlui/handle/123456789/3677> (дата обращения: 2013).

**Tokareva G. V.**

*Ivanovo State Power University, Russia*

**COMPARATIVE TYPOLOGICAL STUDY OF LANGUAGES AS LINGUISTIC BASIS OF STUDENT RESEARCH PROJECT “INTERFERENTIAL ERRORS IN RUSSIAN SPEECH OF TURKMEN STUDENTS”**

The article summarizes the experience of the student research project “Interference Errors in Russian Speech of Turkmen Students”, which was carried out under the guidance of Professor of Russian as a foreign language at the Ivanovo State Power University. The main objectives of the project are to overcome the interference of grammatical errors in Russian oral and written speech of Turkmen students, the formation of a new style of interaction between the teacher and students, the development of analytical thinking.

*Keywords:* comparative typological study of languages; interference errors; research project.

## МЕТОДОЛОГИЯ ИНТОНАЦИОННОЙ ТИПОЛОГИИ: РУССКАЯ ИНТОНАЦИЯ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ДРУГИМИ ЯЗЫКАМИ

В статье показываются принципы проведения интонационных типологических исследований. К типологически значимым относится функциональная стратификация основных просодических параметров: частоты основного тона, интенсивности, длительности. Следует также отметить функциональную стратификацию отдельных характеристик внутри одного и того же параметра. В процессе проведения типологических исследований выделяются универсальные, групповые и национально-специфические характеристики интонации.

*Ключевые слова:* интонационная типология; русская интонация; универсальные, групповые, национально-специфические характеристики интонации.

Интонационная типология строится в соответствии с положением языка на шкале лексичности / грамматичности и типом просодической организации слова. Наше исследование проводилось на примере анализа русской интонации в сопоставлении с интонацией других, типологически несходных языков: языка суахили и йоруба. В качестве базовых интонационных моделей были выбраны следующие: предикация / номинация, акцентно нейтральная / акцентно выделенная синтагма.

Чем полярнее позиции, которые занимают языки на этой шкале, тем ярче проявляются типологические свойства интонации. В этом смысле наиболее контрастно противопоставляются такие «грамматические» языки, как русский и суахили, с одной стороны, и «лексический» йоруба — с другой стороны.

К типологически значимым относится функциональная стратификация основных просодических параметров (частоты основного тона, интенсивности, длительности). Так, предикативные акценты в «лексическом» языке йоруба создаются за счет вариаций характеристик интенсивности, длительности, регистра / диапазона ЧОТ, т. е. параметры интенсивности и длительности закреплены за выражением грамматического значения — предикации. В русском языке и суахили длительность и интенсивность играют подчиненную по отношению к мелодике роль в дифференциации предикации и номинации.

Следует также отметить функциональную стратификацию отдельных характеристик внутри одного и того же параметра, например, мелодики. Так, ведущий мелодический параметр — направление движения ЧОТ — в русском и суахили языках используется в качестве дифференциации предикации и номинации. Различие состоит в степени и харак-

тере проявления признака — в русском предикативная оформляется дважды восходяще-нисходящим движением ЧОТ (в номинативной — восходяще-нисходящим); в суахили предикативная характеризуется восходяще-нисходящим (номинативная — ровным-нисходящим) движением ЧОТ.

В «лексическом» языке йоруба ведущим мелодическим элементом в дифференциации предикации и номинации оказывается регистр / диапазон ЧОТ.

Просодическое устройство слова определяет, с одной стороны, типологию, а с другой — базовую национальную специфику речевой интонации. Речевая интонация языка йоруба строится на основе регистрово-контурной тональной системы. К интонационным характеристикам при различении предикации и номинации относятся:

- 1) специфика и характер интервала подъема восходящего высокого тона ЧОТ первого элемента предикативной;
- 2) амплитуда диапазона ЧОТ при реализации предикативной;
- 3) конкретный уровень ЧОТ первого элемента предикативной;
- 4) конкретные типы соотношения интенсивности и длительности первого и второго элементов предикативной в отличие от номинативной.

Национально-специфические характеристики интонации суахили и русского языков составляют следующие признаки:

- а) специфика локализации мелодической вершины в слове;
- б) конкретные величины диапазона, интервалов подъема / падения, скорости подъема / падения ЧОТ в первом и втором элементах предикативной;
- в) конкретные величины соотношения характеристик длительности и интенсивности первого и второго элементов предикативной.

К универсальным признакам различия нейтральной и акцентно выделенной предикативной относятся следующие акустические характеристики:

- 1) уровень ЧОТ второго акцентно выделенного элемента по сравнению с нейтральным;
- 2) большая выраженность формантных характеристик гласных второго акцентно выделенного элемента по сравнению с нейтральной;
- 3) общая длительность (большая в акцентно выделенной);
- 4) отношение длительности ядерного слога к средней длительности (большее в акцентно выделенном);
- 5) большая длительность акцентно выделенного элемента по сравнению с нейтральным.

Итак, универсальные признаки различий нейтральной и акцентно выделенной синтагм включают комплекс акустических параметров: формантных и просодических (мелодических и темпоральных).

К типологически значимым относится функциональная стратификация основных просодических параметров при дифференциации нейтральной и акцентно выделенных синтагм. Так, в «лексическом» языке



йоруба акцентная выделенность создается за счет сочетания двух параметров — мелодики (регистра) и длительности. Однако ведущую роль играют в основном долготные характеристики. При условии ослабления темпорального параметра характеристики увеличения интенсивности звука и повышения частотного регистра возрастают.

В «грамматических» русском и суахили языках длительность занимает подчиненное положение по отношению к мелодике при дифференциации указанного противопоставления. Однако ведущим признаком, противопоставляющим нейтральную и акцентно выделенную синтагмы, выступает не направление движения ЧОТ, а интервал и скорость падения ЧОТ акцентно выделенного элемента.

Можно также разграничить русский язык и суахили по шкале лексичности / грамматичности. В русском, максимально «грамматическом» языке, и нейтральная, и акцентно выделенные синтагмы оформляются двумя мелодическими вершинами, локализующимися на первом и втором элементах синтагмы. В менее «грамматическом» языке суахили роль направления движения ЧОТ в реализации нейтральных предикативных акцентов снижена: на первом элементе акцентно выделенной синтагмы реализуется восходяще-нисходящая вершина, на втором — ровное нисходящее движение тона. Только акцентно выделенная предикативная синтагма в суахили представлена последовательно двумя мелодическими вершинами.

Национальную специфику интонационных характеристик йоруба при противопоставлении анализируемых синтагм составляют следующие признаки:

- 1) относительные величины уровня ЧОТ акцентно выделенного элемента, который определяется исходными просодическими параметрами тона, представленного в слоге — высокого, среднего, низкого;
- 2) специфика и характер скорости подъема ЧОТ восходящего высокого тона акцентно выделенного элемента;
- 3) вариативность относительных характеристик длительности слога, слова, связки акцентно выделенного элемента по отношению к нейтральному.

Национальную специфику интонационных характеристик суахили и русского при противопоставлении нейтральной и акцентно выделенных синтагм составляют:

- а) специфика локализации мелодической вершины в слове;
- б) конкретные относительные величины интервалов подъема / падения, скорости падения, уровня ЧОТ второго акцентно выделенного элемента по сравнению с нейтральным;
- в) конкретные относительные величины длительности и интенсивности второго акцентно выделенного и первого нейтрального элемента.

Интонационные признаки различий номинативной и предикативной синтагм в йоруба, суахили и русском языках представлены в таблице.

**Таблица.** Интонационные признаки различий номинативной (НС) и предикативной (ПС) синтагм в йоруба, суахили и русском языках

Интонационные признаки	Йоруба тип синтагмы		Суахили тип синтагмы		Русский тип синтагмы	
	НС	ПС	НС	ПС	НС	ПС
1. Направление движения ЧОТ	—	—	ровное нисходящее	восходяще-нисходящее / нисходящее	восходяще-нисходящее	дважды восходяще-нисходящее
2. Диапазон ЧОТ	М	Б	М	Б	М	М
3. Уровень ЧОТ первого элемента	М	Б	М	Б	М	М
4. Интервал подъема ЧОТ на ударном слоге первого элемента	—	—	М	Б	М	Б
5. Скорость подъема ЧОТ на ударном слоге первого элемента	—	—	М	Б	М	Б
6. Интервал падения ЧОТ на ударно-заударном слогах первого элемента	—	—	М	Б	М	Б
7. Контрастность интервалов и скорости падения ЧОТ на ударно-заударном слогах первого и второго элементов	—	—	М	Б	М	Б
8. Интервалы подъема ЧОТ восходящего высокого тона в первом элементе синтагмы	М	Б	—	—	—	—

**Khromov S. S.**

*Moscow Polytechnic University, Russia*

#### **METHODOLOGY OF INTONATION TYPOLOGY: RUSSIAN INTONATION IN COMPARISON WITH OTHER LANGUAGES**

The article reveals the principles of conducting intonation typological researches, regarding as relevant the functional stratification of the following prosodic parameters: fundamental frequency, intensity, duration, and taking into consideration also the functional stratification of some characteristics inside each parameter. While conducting typological intonation research, one should distinguish universal, group and national characteristics.

*Keywords:* intonation typology; Russian intonation; universal, group, national specific features.

## СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА С КИТАЙСКИМ

В данной работе рассматриваются такие вопросы, как сопоставительное исследование словообразования русского и китайского языков для практики по следующим направлениям: во-первых, словообразовательное понятие слова русского и китайского языков; во-вторых, префикс в русском и китайском словах; в-третьих, суффикс в русском и китайском языках; в-четвёртых, производные суффиксы в русском и китайском словах; в-пятых, сложные слова в русском и китайском языках.

*Ключевые слова:* сопоставление; словообразование; русский язык; китайский язык.

Словообразование — раздел грамматики, изучающий способы образования слов<sup>1</sup>. Этот термин и его толкование не только принадлежит русскому, но и китайскому языку. Так, нам известно, что в составе русского слова есть разные морфемы: префикс, корень, интерфикс, основа, суффикс и окончание. При их помощи можно образовать новые слова. А китайское слово расширяет своё новое значение также с помощью морфемы.

В данной работе мы сопоставительным средством показываем словообразование русского и китайского языков для практики по следующим направлениям.

### 1. Словообразовательное понятие слова русского и китайского языков

Российские лингвисты Н. В. Васильева и др. считают, что «слово — основная единица лексико-грамматического строя языка, служащая для обозначения элементов действительности, имеющая определённую морфологическую оформленность и способная занимать отдельную синтаксическую позицию либо включаться в синтаксическую позицию другого слова или быть вне синтаксической структуры предложения»<sup>2</sup>. Русское слово является неразделяемой индивидуальной отдельной целой структурой. Если русское слово разделяется, то оно уже становится не словом, а морфемой, слогом, сочетанием звуков и т. п. И поэтому очень легко определить, что такое слово. Например, *книга, учебник, рука, нога* и т. п. Если оно составляется с другим словом, то тогда созданное уже называется не словом, а словосочетанием (ср. *красивая гора, широкая река* и т. п.), устойчивым словосочетанием (ср. *волчий аппетит, собаку съест* и т. п.), семантической единицей (ср. *железная дорога, начальная школа* и т. п.).

А в китайском языке «слово является минимальной единицей, имеющей значение, может свободно использоваться в речевой деятельности»<sup>3</sup>. В состав китайского слова входят иероглифы, поэтому их можно разделить на разные морфемы. Морфемами являются слово-корень, суффикс,

префикс. Например, «*yuanzi*» (китайская транскрипция) = (юаньчжи) (русская транскрипция) = *двор* (перевод на русский язык); В китайском языке «*yuан*» (юань) является корнем, *zi* (чжи) — суффиксом. Слово «*yuanzi*» (юаньчжи) является словом в китайском языке. Оно состоит из двух иероглифа: «*yuан*» и «*zi*» (юань и чжи). В данном примере отдельный элемент «*yuан*» (юань) в самом деле уже обозначает «двор», а «*zi*» (чжи) как отдельный элемент в китайском языке не имеет никакого определённого значения, он только существует как суффикс. А при помощи такого суффикса может создать многие новые слова, например, «*fangzi*» (фанчжи) — дом; «*wuzi*» (учжи) — комната; «*xiazi*» (сячжи) — слепой; «*cangzi*» (цанчжи) — завод; «*xuezi*» (сюечжи) — ботинки и т. п. Рассматривая современные слова китайского, языка можно заметить, что «*zi*» (чжи) суффикс, который является одной из составленных частей слова. Эти суффиксы не имеют никакого значения в слове. Без них значение слова не изменяется. Кроме этого китайское слово имеет префиксы. Например, «*laoli*» (лаоли) — старший ли; «*laozhang*» (лаочжан) — старший чжан; Другой пример, «*xiao li*» (сяоли) — младший ли; Тут «*lao*» (лао) и «*xiao*» (сяо) являются префиксами, которые стоят перед фамилией, обычно означают возраст старше себя или младше себя в обращении с коллегами или знакомыми. Хотя эти префиксы иногда имеют ещё ласкательное значение к лицу обращаемого. «*Старший*» — необязательно возраст обращаемого человека действительно старше или младше, чем обращающий. Это только ласкательное отношение и тёплое (близкое) отношение к нему. Такое обращение используется обычно между коллегами или знакомыми.

## 2. Префикс в русском и китайском словах

Префикс русского языка находится перед корнем слова, например, *в-ходить*, *вы-ходить*, *за-ходить* или перед другими префиксами. Например, *бес-порядок*, *пере-распределение* и т. п..

Префикс русского языка — один из словообразующих аффиксов и его значения получаются при создании новых слов с помощью разных префиксальных формантов. В словообразовательном отношении префикс как словообразующее средство определяет префиксальный способ словопроизводства морфологического словообразования в русском языке. Префиксация как способ словопроизводства присуща существительным, прилагательным, глаголам, наречиям и числительным. Префиксальные форманты охватывают разнообразные значения. В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой<sup>4</sup> мы нашли множество толкований значений префикса. Вот часть этой информации для употребления в практике.

Префикс «а» образует существительные и прилагательные со значением отсутствия (в словах с иноязычным корнем), то же, что «не», например, *асимметрия*, *алогичный*, *аморальный*, *аритмичный*, *асинхронный* и т. п.

Префикс «анти» образует существительные и прилагательные со значением противоположности враждебности, направленности, против кого-чего н., то же, что противо-..., например, *антидемократический*, *антихудожественный*, *антифонный*, *антияпонский* и *антигерой* и т. п..

Префикс «без» образует прилагательные со значением, не имеющая чего-н., например, *безаварийный*, *беззвёздный*, *безлошадный*, *бездымный* и *безрогий* т. п.

Префикс «без» ещё образует существительные со значением отсутствия чего-н., например, *безлесье*, *безветрие*, *безлуние*, *безучастие*, *безначалие* и т. п.

Таких слов с префиксами в русском языке много. Мы не будем на них подробно останавливаться.

А в китайском языке большинство префиксов не имеет значения и служит морфемным элементом для создания новых слов. Приведём примеры: «*laoshu*» (*лаошу*) — *мышь*, *крыса* (перевод на русском языке); «*laoxu*» (*лаоху*) — *тигр* (перевод на русском языке); *laopo* (*лаопо*) — *жена* (перевод на русском языке); «*laobaixing*» (*лаобэйсин*) — *простой народ* (перевод на русском языке).

В выше приведённых префиксах «*lao*» (*лао*) — старый не имеет никакого значения в образованном с его помощью слове. Без него оставшиеся части слов являются «*shu*» — (*шу*), «*hu*» (*ху*), «*po*» (*по*), «*baixing*» (*бэйсин*). Эти части полностью сохраняют предыдущие значения слова, составляющие из двух или трёх иероглифов без этих префиксов. Китайский префикс «*lao*» (*лао*) является морфемой без никакого значения, отличается от русской морфемы частью значения слова: *приходить*, *приехать*, *прибежать*, тут префикс «при» имеет частное значение слова — доведение действия до конечной цели. Это единственный способ определения «*lao*» (*лао*) как префикса без значения в слове китайского языка.

Следует заметить, что есть такие китайские префиксы, как «*lao*» (*лао*) и «*xiao*» (*сяо*) + фамилия китайцев, например, «*lao*» (*лао*) «*liu*» (*лю*) или «*xiao*» (*сяо*) «*liu*» (*лю*) — старший лю и младший лю (перевод на русский язык). Здесь «*lao*» (*лао*) и «*xiao*» (*сяо*) уже теряют значение возраста. Большинство случаев передает уважение и ласкательное обращение или дружественное отношение.

Префикс «а». В китайском языке также можно при помощи префикса «а» создать новые слова: «*ayi*» (*аи*) — *тётя* (перевод на русский язык); «*apo*» (*апо*) (диалектное) — *бабушка* (перевод на русский язык). Здесь «а» не имеет никакого значения при создании новых слов.

### 3. Суффикс в русском и китайском языках

Суффикс русского языка находится после корня, непосредственно или после другого суффикса. Словообразовательный суффикс служит

для образования отдельных слов. Например, *стол-ик, огон-ёнок, горн-ый* и т. п.. Словоизменительный суффикс служит для образования слова. Например, *красив-ее, красив-ейш-ий, нес-ла, нес-ущ-ий*.

Суффиксы придают многообразные суффиксальные субъектные оценки. Так, для обсуждения мы подобрали некоторые употребительные суффиксы, как «-ик», «-иха» и «-ица» с их разными значениями.

Суффикс «-ик» образует существительные с уменьшительными значениями какого-нибудь предмета. Например, *стол-ик — небольшой стол для посетителей, в ресторане, столовой, для служебных надобностей. Заказать стол-ик в кофе. Стол-ик на двоих*. В русском языке существуют такие подобные парные слова. Ср.: *букет — букетик; ананас — ананасик; арбуз — арбузик; билет — билетик; волос — волосик* и т. п.

Суффиксы (-иха и -ица) образует самок. Например, *аист — аисти-ха; барс — барси-ха; бегемот — бегемоти-ха; волк — волчи-ца — волчи-ха; лось — лоси-ха — лоси-ца* и т. п..

А в китайском языке суффиксов по количеству больше, чем префиксов. Но их не так много, как в русском языке.

1. При помощи суффикса «men» (мэнь) образуется множественное число. Суффикс находится после личного местоимения первого, второго или третьего лица. При этом получаются слова *women* — (вомэнь) — мы (перевод на русский язык), «*nimen*» — (нимэнь) — вы (перевод на русский язык); «*tamen*» — (тамэнь) — они (перевод на русский язык).
2. Суффикс «le» (лэ) передает результат какого-нибудь действия, окончание выполнения какой-нибудь задачи. Если после глагола в предложении ставится «le» (лэ), то это показывает какое-нибудь законченное действие. Например, «*Wo xiewanle zuoуе*» (Во севаньлэ цзоуе) — Я сделал упражнение (перевод на русский язык). В данном случае «*xiewanle*» (севаньлэ) в китайском языке и *сделал* в русском языке совпадают. Оба они являются глаголами и служат сказуемыми в предложениях и одновременно указывают на прошедшее время совершенного вида.

В этой части приведём также суффиксы «*guo*» (го), «*zhao*» (чжао), «*qilai*» (цилэй), «*er*» (эр), «*zi*» (цзы).

#### 4. Производные суффиксы в русском и китайском словах

Производные суффиксы в русском языке образуют новые слова обычно при помощи основы. Например, *переплет — переплетчик, газет(а) — газетчик, купн(ть) — купальня, бутерброд — бутербродный, перец-перчить, квас — квасный, волк — по-волчьи* и т. п..

Производный суффикс китайского языка «*de*» (дэ) имеет вспомогательную функцию. При его помощи можно создать много новых слов. Этот суффикс обычно находится после личного местоимения, существительных, означающих людей, предметов или имен прилагательных. Например, «*wo*» (китайская транскрипция) = (во) (русская транскрипция) = мой, моя, моё и мои (перевод на русский язык); «*babadeshu*» = (бабадэшу) = книга папы; «*zhuozidetui*» = (чжоцзыдэтуй) = ножка стола;

«hongde» = (хундэ) = красный; «heide» = (хэйдэ) = чёрный; «baide» = (бэйдэ) = белый и т. п.. В приведённых примерах мы можем найти закон словообразования: китайский суффикс равен окончанию прилагательного местоимения и прилагательных «-ий, -ой, -ый, -ие и -ии», то есть «de» = (дэ) = ый (-ий, -ой, -ые и -ие). К этой части ещё относятся производные суффиксы «di» (ди), «jia» (цзя) и «xing» (син).

## 5. Сложные слова в русском и китайском языках

С помощью интерфиксов и двух слов, двух корней, двух основ или двух главных частей могут быть составлены новые сложные слова. Например, *научно-технический, буреветник, двудомный* и т. п. В русском языке есть такие интерфиксы, как «о», «у», «е», «-» и «и».

А сложные слова в китайском языке составляются обычно сложнее, чем в русском. Сложные слова китайского языка создаются при помощи различных средств словообразования. Главные средства словообразования сложных слов китайского языка.

1. При помощи синонимов. Синонимическими сложными словами являются слова, которые состоят из двух слов, которые представляют собой синонимы. Например, *pengyou* (китайская транскрипция) = (пэю) (русская транскрипция) = *друг* (перевод на русский язык) и т. п.
2. При помощи антонимов. Антонимическими сложными словами являются слова, которые состоят из двух антонимов. Например, «*taimai*» (китайская транскрипция) = *маймай* (русская транскрипция) = *торговля* (перевод на русский язык) и т. п.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. С. 1211.

<sup>2</sup> Краткий словарь лингвистических терминов / отв. ред. Ю. Н. Караулов. М.: Русский язык, 1995. С. 111.

<sup>3</sup> Словарь современного китайского языка / гл. ред. Цзян Ланашэнь. Пекин, 2013. С. 211.

<sup>4</sup> Толковый словарь русского языка / под. ред. С. О. Ожегова и Н. Ю. Шведовой. М.: Азбуковник, 2001. 939 с.

Zheng Ying Kui

Liaoning University, China

### WORD FORMATION IN THE COMPARATIVE ASPECT OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

The paper examines such issues as comparative studies of Russian and Chinese languages for practice in the following directions: formation of a word in Russian and Chinese languages; the prefix in Russian and Chinese words; suffix in Russian and Chinese words; complex words in Russian and Chinese languages.

*Keywords:* comparison; word formation; Russian and Chinese languages.



## ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ФРАГМЕНТИЗАТОРЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ‘КРАЙ’ И ‘КОНЕЦ’ В НЕПРОСТРАНСТВЕННОЙ ФУНКЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И СЕРБСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматривается система пространственных фрагментизаторов (ПФ) — неотъемлемых частей пространственного целого в русском языке в сопоставлении с сербским. На примере элементов со значением ‘край’ и ‘конец’ (рус. *конец, край* / серб. *ивица, крај*) показано участие ПФ в формировании пространственных метафор: сочетание с абстрактными понятиями, перенос конкретной пространственной ситуации в неконкретную сферу (напр., временную), вхождение в состав фразем.

*Ключевые слова:* пространственные фрагментизаторы; пространство; часть; метафора.

Семантическая категория пространства всегда привлекала к себе исследователей различных языковых явлений. Однако даже наряду с фундаментальными работами (М. В. Всеволодовой и Е. Ю. Владимирского<sup>1</sup>, В. Н. Топорова<sup>2</sup>, В. Г. Гака<sup>3</sup>, Е. В. Рахилиной<sup>4</sup>, группы «Логический анализ языка. Языки пространств»<sup>5</sup> и многих других) до сих пор не описаны все языковые системы пространства. В эру когнитивизма особое внимание уделяется изучению механизмов пространственных метафор<sup>6</sup>.

Среди средств, выражающих пространственные отношения, выделяется особая группа, именуемая *пространственные фрагментизаторы* (ПФ). Это «слова и словосочетания, обозначающие части внутреннего или внешнего пространства, которые сами по себе не являются относительно независимым пространством, но лишь фрагментами некоего пространственного целого»<sup>7</sup>. Основу ПФ в русском языке составляют *верх, низ, верхняя / нижняя часть, верхушка, вершина, внутренность, лицо, изнанка, перёд, зад, передняя / задняя сторона, середина, край, угол, бок* и др. и их дериваты (*поверхностно, глубинный...*), а в сербском — *врх, вис, горњи део, предња страна, лице, наличје, средина, крај, угао, бок, унутрашњост* и др. Подсистема ПФ изоморфна и функционально подобна пространственным подсистемам предлогов, наречий и прилагательных, описанным ранее на материале славянских языков<sup>8</sup> через матрицу теории семантических локализаций<sup>9</sup>. В русской лингвистике отмечалось существование «никогда не отторжимых частей»<sup>10</sup> (*край стола, угол комнаты*) и описаны синтаксические функции сложных предлогов (*в сторону от, в непосредственной близости от*<sup>11</sup> и др.). В связи с этим возникла необходимость системного описания категории неотъемлемых фрагментов, что и было выполнено в сопоставительном аспекте с фокусом на конкретно-пространственные функции ПФ<sup>12</sup>.

Структуру системы ПФ составляют семантические оппозиции *‘верх-низ’* — *флаг на верху мачты*, *‘перёд-зад’* — *узор на лицевой стороне ткани*; *‘центр-периферия’* — *дом в конце улицы*; *‘(одна) сторона — (другая) сторона’* — *лампа на левой стороне стола*; *‘внутренность-наружность’* — *письма во внутренности ящика* и др. ПФ играют роль пространственного ориентира<sup>13</sup>. Замечено, однако, что ПФ широко употребляются как «строительный материал» для передачи иных, непространственных значений. ПФ придают «форму» абстрактным понятиям, профилируя их топологические<sup>14</sup> свойства: *в центре внимания*. Они переоценивают пространственную ситуацию: *Страна на краю пропасти*. Метафорические проекции с участием ПФ привычно реализуются в категории темпоральности: *в начале месяца, к концу учебы*. Наконец, они обогащают собой фразеологический фонд, придавая нашей речи выразительность: *в конце концов, сводить концы с концами* и др.

Продемонстрируем это на примере употребления единиц со значением *‘край’* и *‘конец’*. Словарные толкования рус. *край*, *конец* / серб. *крај*, *ивица* (вынужденно ограничимся лишь парой элементов) свидетельствует о высокой степени эквивалентности<sup>15</sup>, однако синтагматический анализ указывает на частичную межязыковую асимметрию их значений (с чем связано и само членение пространства, а значит, языковая картина мира).

Метафоры с ПФ *край* опираются на буквальное, «фрагментное» значение лексемы<sup>16</sup>, причем происходит переосмысление категориальной ситуации локализации<sup>17</sup>:

*...Именно молодое поколение оказывается на переднем краю борьбы с режимом<sup>18</sup>; Человечество оказалось на краю пропасти<sup>19</sup>.*

ПФ *ивица* участвует в метафорических конструкциях не только посредством переосмысления всей пространственной ситуации (серб. *дове-сти до ивице пропасти*), но и относительно свободно сочетаясь с названиями абстрактных понятий *ивица свести, свађа, суза* и т. п.:

*Било је то невелико друштво мушкараца и жена на ивици старости (‘на грани старости’)<sup>20</sup>; Кретао се по самој ивици живљења (‘по кромље жизни’)<sup>21</sup>.*

ПФ *ивица* имеет ярче выраженную, по сравнению с рус. *край*, сему *‘граница’*. Одно из зафиксированных значений характеризует лексику как *‘состояние перед изменением настроения’<sup>22</sup>*. В рус. этому соответствуют *грань, граница*:

*Она была моим главным воспитателем, четко и мягко обозначив границы Добра и Зла<sup>23</sup>; ...Буквально стоит на границе сумасшествия...<sup>24</sup> / Сад се налазило на танкој ивици између Доброг и Лошег<sup>25</sup>; Е, па нећемо преко индига, помисли жена на ивици беснила...<sup>26</sup>.*

С ПФ *край* конструкции данного типа возможны, но ограничены сочетаемостью: *на краю гибели*, но *\*на краю плача, \*на краю сознания*.

Русский *конец* и сербский *крај* метонимически переносят на себя характеристики времени как процесса и жизни как пути, имеющих начало и конец:

*Где гарантии, что в конце пути это будет народ, а не толпа бессмысленных роботов?*<sup>27</sup> / ... *Човека на крају поштеног пута чека заслужена награда*<sup>28</sup>.

Устойчивость временного значения у русского ПФ *конец* видна на уровне толкования: ‘*предел, последняя грань*’ и ‘*прилегающая часть пространства / период времени*’<sup>29</sup>. В связи с этим не удивительна высокая частотность в корпусе таких примеров как *в конце года, к концу выступления, под конец жизни* и т. п.

В рамках категории темпоральности яснее, чем в категории пространства, проявляется эквивалентность оппозиции ‘*начало-конец*’. Видимо, представление о линейности времени позволяет мысленно разделить его на отрезки с началом и концом, по сравнению с антропоцентричным всеобъемлющим пространством. В пространстве *начало* и *конец* противопоставляются *середине* как синонимичные крайние позиции, выбор *начала / конца* диктует референтная точка (позиция наблюдателя, направление движения и др.). Денотаты даже могут обладать двумя *концами*, не имея ни одного *начала*:

*С двух концов улицы ...подтягивались возбужденные жители*<sup>30</sup> (ср. также фразему *палка о двух концах* и загадку *Два кольца, два конца, а посередине гвоздик*).

В сербском языке темпоральное значение ‘*окончание периода времени*’ выражает ПФ *крај* — и этим он отличается от серб. *ивица* и от рус. *край*, не передающих временных значений:

*Већ је крај августа, најлепше доба године на овој обали*<sup>31</sup>.

Такие примеры как *сказка подошла к концу / прича се ближи крају* доказывают, что *конец* в рус. и *крај* в серб. концептуализируются как граница, предел, к которому можно приблизиться, подвести кого-, что-л.:

*Он во всем доходил до конца*<sup>32</sup>; ...*Не можеш дело довести до конца, не беришь*<sup>33</sup>. / ...*Тврде да ће ићи до краја и држати управну зграду под блокадом*<sup>34</sup>; *Све ...ваља довести до краја*<sup>35</sup>.

Перенимая свойство персонифицированного времени *идти*, ПФ *конец* и *крај* «приходят»:

*...Всем неудачам ...в нашем доме пришёл конец*<sup>36</sup>. / *Хтео бих да бежим, али ми се чини да више немам куд. И да је свему дошао крај*<sup>37</sup>.

Время, в отличие от предметного пространства, не воспринимается «на ощупь», но *конец* и *крај* могут быть видимы:

*Я как на ладони вижу: конец не за горами*<sup>38</sup>. / *Да ли се беди српског народа види крај*?<sup>39</sup>

Наконец, ПФ могут присваиваться кем-л. (*мой, его конец / мој, његов крај*), подвергаться оценке (*хороший, плохой конец / добар, лош крај*, ср.

рус. *на худой конец* и серб. *дебљи / тањи крај* — ‘конец потолка / потоньше’), быть предметом воздействия (*отодвинуть конец эпохи*) и т. д.

В отличие от *конец*, ПФ *кончик* сохраняет сугубо пространственное значение ‘конечная, крайняя часть предмета’<sup>40</sup>. ПФ *кончик* эквивалентен не только сербскому *крај*, но и представителю оппозиции ‘верх-низ’ — *врх*, употребление которого сопряжено с потерей вертикальности: *кончик носа / врх носа, кончики пальцев / врхови прстију*. Тем не менее, в составе метафор *врх* — ‘самое высокое место’, искаженное в сторону ‘наивысшая степень’: серб. *попети на врх главе* — ‘в наивысшей степени надоест’, *у врх главе* — ‘самое большое, максимум’:

...Б. рече пре неки дан да је родбина убија у појам, да су јој се попели на врх главе<sup>41</sup>; Има у врх главе 19 [кг, о весе животного]<sup>42</sup>.

Вхождение ПФ в состав фразеологизмов и смежных с ними категорий (паремий, поговорок, крылатых выражений и т. п.) может сопровождаться сохранением указания на пространственное целое, которое в основном состоит в отношениях синтаксического подчинения слову-части в форме беспредложного генитива<sup>43</sup>: *две стороны (чего?) медали*, но чаще сопряжено с его утратой: *бить через край (чего?)*, *на каждом углу (чего?)*. В паремиях с ясным планом содержания целое может сохраняться или подразумеваться: *Конец* (‘конец дела’) — *делу венец*.

Русские фразеологизмы изобилуют лексемами *край* и *конец*, и многие из них имеют прямые соответствия в сербском: *подойти к концу / доћи крају; без конца и краю / без краја и конца, сводить концы с концами / састављати крај с крајем, на кончике языка / на врх језика; конца краю не видать / нема ни краја ни конца; из конца в конец / с краја на крај; в конце концов / на крају крајева; краем глаза / крајичком ока; краем уха / крајичком ува; на край света / на крај света*. Специфически русскими являются: *на худой конец, бить через край, хватить через край, непочатый край, концы в воду*, а специфически сербскими: *где би (му) био крај* (‘он мог бы оказаться в лучшей ситуации’), *извући дебљи крај* (‘не повезло’); *ни на крај памети* (‘даже в голову не пришло’), *окренути други крај* (‘быть строже’), *стати на крај* (‘пресечь, остановить’, ср. рус. *положить конец*), *учинити крај* (‘окончить’), *не можеш ухватити ни края ни конца* (‘невозможно понять кого-л.’), *од краја до конца* (‘от начала до конца’), *изаћи на крај* (‘справиться с чем-л.’).

Яркость и экспрессивность фразем и паремий, одним их механизмов которых является тавтология *в конце концов / на крају крајева*, делает их весьма частотными в устной речи, в художественных и газетно-публицистических текстах. Правильное использование фразеологии необходимо и для усвоения языка и культуры народа.

Рассмотрев небольшой сегмент подсистемы ПФ в виде элементов *край, конец / крај, ивица*, пренебрегая системно связанными единицами не только противоположного полюса оппозиции (*середина, центр*),

но и тождественными по функции (*периферия, угол*) в рамках лишь одной привативной семантической оппозиции '*центр-периферия*', мы попытались, насколько это позволил объем работы, указать на частотность употребления ПФ в непрямом значении, подчеркнуть богатство их метафорического потенциала, обозначить некоторые внутриязыковые и межъязыковые связи и этим наметить пути дальнейшего исследования.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. М.: Русский язык, 1982. 264 с.

<sup>2</sup> Топоров В. Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура / под ред. Т. Н. Цивьян. М.: Наука, 1983. С. 227–284.

<sup>3</sup> Гак В. Г. Функционально-семантическое поле предикатов локализации // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / под ред. А. В. Бондарко. СПб: Наука, 1996. С. 6–26.

<sup>4</sup> Рахилина Е. В. Локативность и вопрос // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / под ред. А. В. Бондарко. СПб: Наука, 1996. С. 27–51.

<sup>5</sup> Логический анализ языка. Языки пространств: сб. статей / под ред. Н. Д. Арутюнова, И. В. Левонтина. М.: Языки русской культуры, 2000. 448 с.

<sup>6</sup> Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

<sup>7</sup> Шанић Ј. Л. О просторним фрагментизаторима (на материјалу руског језика) // Славистика. Књ- XXI, св. 1–2. Београд: Славистичко друштво Србије, 2017. С. 124.

<sup>8</sup> Пипер П. Заменички прилози у руском, пољском и српскохрватском језику: докторска дисертација / Универзитет у Новом Саду, 1982.; Piper P. Zamenički prilozii (gramatički status i semantički tipovi). Novi Sad: Institut za strane jezike i knjizevnosti filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. 1983. 140 с.; Меденица Ј. Незаменички прилози са просторним значењем у савременом руском и српском језику: докторска дисертација / Универзитет у Београду, 2014; Адамовић М. Придеви са просторним значењем у савременом руском језику у поређењу са српским: докторска дисертација / Универзитет у Београду 2017.

<sup>9</sup> Piper P. Jezik i prostor. Beograd: Biblioteka XX vek, 2001. 270 с.

<sup>10</sup> Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен. Семантика и сочетаемость. М.: Русские словари, 2008. С. 46.

<sup>11</sup> Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю. Указ. соч. С. 150, 160.

<sup>12</sup> Шанић Ј. Л. Просторни фрагментизатори у руском језику у поређењу са српским: докторска дисертација / Универзитет у Београду, 2018.

<sup>13</sup> В работе используются термины П. Пипера *ориентир, категориальная ситуация локализации*.

<sup>14</sup> Под *топологический* подразумевается, вслед за Е. Рахилиной (и Л. Талми), совокупность значимых (салиентных) геометрических характеристик предмета / моста.

<sup>15</sup> По словарям: БАС — Большой академический словарь русского языка: в 30 т. СПб: Наука, 2004–2017; РСЈ — Речник српскога језика. Нови Сад: Матица Српска, 2011.

<sup>16</sup> В отличие от знач. *край* 'место, территория, админ.-географ. единица': *наши края, Краснодарский край*.

<sup>17</sup> Все примеры взяты из: Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru>; Korpus savremenog srpskog jezika (SrpKor2013) [Электронный ресурс]. URL: <http://korpus.matf.bg.ac.rs> (дата обращения 25.01.2019).

<sup>18</sup> [А. Андреев. Будущее принадлежит нам! (2003) // «Завтра», 2003.08.22] // НКРЯ.

<sup>19</sup> [Юрий Азаров. Подозреваемый (2002)] // НКРЯ.

<sup>20</sup> [Stevanović V. Idem Dunav plivam leđa / Antologija srpskih pripovedača XIX i XX v.; Beograd: Filip Višnjić, 1999.] // SrpKor2013.

- <sup>21</sup> [Demić M. Sluge hirovitog lučonoše. Zrenjanin: Agora, 2006.] // SrpKor2013.
- <sup>22</sup> РСЈ.
- <sup>23</sup> [Борис Васильев. Оглянись на середине // «Октябрь», 2003] // НКРЯ.
- <sup>24</sup> [В. М. Чернов. Перед бурей. Воспоминания (1953)] // НКРЯ.
- <sup>25</sup> [Nedeljković D. Ponedeljak. Beograd: VBZ, 2008.] // SrpKor2013.
- <sup>26</sup> [Đurđević M. Leš u fundusu. Beograd, 2005.] // SrpKor2013.
- <sup>27</sup> [А. А. Образцов. Сад ветра (1980–1995)] // НКРЯ.
- <sup>28</sup> [Popović M. Sudbine. Beograd: Dereta, 1994.] // SrpKor2013.
- <sup>29</sup> В БАС пространственное значение этого слова приводится стоит на первом месте, а временное, все же, на втором.
- <sup>30</sup> [Сергей Романов. Парламент (2000)] // НКРЯ.
- <sup>31</sup> [Andrić I. Letovanje na jugu / Antologija srpskih pripovedača XIX i XX veka; Beograd: Filip Višnjić, 1999.] // SrpKor2013.
- <sup>32</sup> [В. Хотиненко, С. Мещеряков. «У нас реальность переплетается с романом» // «Огонек» 2014] // НКРЯ.
- <sup>33</sup> [В. Войнович. Иванькиада, или рассказ о вселении писателя Войновича в новую квартиру (1976)] // НКРЯ.
- <sup>34</sup> [www.rts.rs (02.02.2009.). Beograd (Takovska 10): Radio Televizija Srbije, 2009.] // SrpKor2013.
- <sup>35</sup> [Novaković M. Strah i njegov sluga. Beograd: Revision Publishing, 1999.] // SrpKor2013.
- <sup>36</sup> [Фазиль Искандер. Время счастливых находок (1973)] // НКРЯ.
- <sup>37</sup> [Pavlović Ž. Sablja / Antologija srpskih pripovedača XIX i XX veka; Beograd: Filip Višnjić, 1999.] // SrpKor2013.
- <sup>38</sup> [Юрий Мамлеев. Конец света/Свадьба (1975–1999)] // НКРЯ.
- <sup>39</sup> [Politika (14.07.2010). Beograd (Makedonska 29): Politika, 1904-.] // SrpKor2013.
- <sup>40</sup> Толковый словарь русского языка / под ред. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 1999.
- <sup>41</sup> [Politika (13.05.2009). Beograd (Makedonska 29): Politika, 1904-.] // SrpKor2013.
- <sup>42</sup> [Politika (25.07.2010). Beograd (Makedonska 29): Politika, 1904-.] // SrpKor2013.
- <sup>43</sup> Выделяются также генитивные конструкции с предлогом *у* — *желтый верх у ботинок* (в рус. яз.) и инструментальная с предлогом *с*: *ботинки с желтым верхом* (чаще в рус. яз.).

**Shapich Y. L.**

*Russian Centre of Science and Culture “Russky Dom“ in Belgrade, Serbia*

#### **SPATIAL FRAGMENTISERS WITH THE MEANING OF ‘END’ IN A NON-SPATIAL FUNCTION: ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND SERBIAN LANGUAGES**

The article discusses the system of spatial fragmentisers (SF), integral parts of a spatial entities in Russian language in comparison with Serbian one. On the example of elements with the meaning of ‘end’ (Russian ‘*конец, край*’ / Serbian ‘*ивица, крај*’), the participation of SF in the formation of spatial metaphors is shown: combination with abstract nouns, transfer of a specific spatial situation to a non-spatial sphere (e. g. category of temporality), formation of the phraseological units.

*Keywords:* spatial fragmentation; space; part; metaphor.



## СЛОЖНОСТИ РУССКОГО ВОКАЛИЗМА: РЕДУКЦИЯ ГЛАСНЫХ. ОПЫТ ТЮРКОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Представленная вниманию работа посвящена проблеме презентации и отработке навыков редукции гласных русского языка в тюркоязычной аудитории. В статье освещаются основные трудности, возникающие в процессе знакомства с данным фонетическим явлением у носителей турецкого языка, приводятся рекомендации по преодолению этих трудностей.

*Ключевые слова:* русский как иностранный; редукция гласных; тюркоязычный; русский вокализм.

Изучение иностранного языка начинается со знакомства с фонетической системой этого языка. Процесс знакомства условно можно разделить на два последовательных этапа. Первый этап — это знакомство с отдельными единицами фонетической системы изучаемого языка и второй — знакомство с системой взаимодействия этих единиц. И если первый этап сопряжен более всего с физиологическими и акустическими трудностями, то второй этап представляет собой сложнейший многоаспектный процесс понимания взаимодействия разных уровней звуковой системы. Именно фонетические процессы представляют собой сложный для восприятия, и крайне сложный для реализации аспект изучения иностранного языка.

«Экспериментально-фонетические исследования звукового потока речи на разных языках давно уже показали недискретность речевой цепи, нечленимость ее на отдельные участки, точно соответствующие границам между звуками, обозначенными буквами на письме»<sup>1</sup>. Звуки, являясь звеньями речевого потока, находятся в постоянном взаимодействии как друг с другом, так и с системой фонетического строя языка. И если комбинаторные фонетические процессы обусловлены, как правило, артикуляционными особенностями звуков в линейной цепи, конкретнее совмещением экскурсии и рекурсии звуков, то позиционные изменения имеют вертикальный характер и обусловлены, большей частью, принципами, правилами и особенностями самой фонетической системы. Представленная вниманию работа посвящена проблеме объяснения и отработке навыков редукции гласных русского языка в тюркоязычной аудитории.

Редукция гласных в русском языке, как уже было замечено ранее, является не только позиционным, но и комбинаторным изменением. Совмещение линейных и вертикальных условий процесса затрудняет понимание данного фонетического явления и, как следствие, усложняет практическую наработку навыков звуковых вариантов.



Изучение редукции гласных начинается с процесса определения сильной и слабой позиций в слове, которые определяются ударением. Однако подвижность русского ударения, даже в рамках одной морфемы (*дерево-деревья*), а также традиционное отсутствие графического отражения ударения в слове создает сложности для формирования фундамента темы среди носителей языка с относительно фиксированным словесным ударением<sup>2</sup>. В турецком языке ударение в исконно тюркских словах всегда падает на последний слог, ввиду чего достаточно слабо развит навык ударения неконечных слогов в слове, а также иная природа ударения усложняют процесс усвоения темы. Яркое выраженное динамично-квантитативное ударение русского языка резко отличается от менее напряженного мелодически-силового ударения турецкого языка. Говоря о природе ударения двух языков, следует обратить отдельное внимание на квантитативный момент, «так как (в турецком языке) количественная сторона, в отличие от русского языка не играет никакой роли, даже более того, долгий гласный может оказаться в неударном положении, а краткий гласный наоборот в ударном»<sup>3</sup>. Для формирования правильных вариантов редуцированных гласных навык яркого выраженного силового ударения очень важен, т. к. именно силовое ударение во многом определяет редукцию безударных гласных русского языка. Отсутствие навыков силового ударения у носителей турецкого языка затрудняет не только постановку турецким учащимся позиционно-комбинаторных оттенков русских гласных, но и обучению их ряду сложных явлений русского произношения. Поэтому целесообразно начинать знакомство с темой редукции именно с отработки динамического ударения, так как навык произнесения напряженных гласных, а именно напряжение речевых органов и стенок резонатора обеспечивает выраженное силовое ударение<sup>4</sup>, практически отсутствующее у носителей турецкого языка.

Редукция, как явление, связанное с потерей характерных особенностей звуков в слабых позициях, отчасти знакомо носителям турецкого языка. Однако для турецкого языка это скорее частные примеры, чем принцип фонетической системы. Известно также, что носители, как правило, не замечают фонетических процессов родного языка, ввиду органичности первичной языковой системы. Однако существование редукции в родном языке помогает осмыслению общности многих особенностей физиологической и акустической организации речи и данного фонетического явления в частности. Редукцию в турецком языке можно наблюдать на границе основы глаголов на [a] и [e] и аффиксов на [y]<sup>5</sup>: *bekle + yecek → bekliyecek*, *ara + yacak → arıyacak*, *de + yor → diyor*, *başla + yor → başlıyori* т. д. Редукционные изменения гласных, как правило, фиксируются графически, однако не всегда. В некоторых случаях редукция так же, как в русском языке, имеет только звуковое выражение: *başla + yan → başlayan → başl[ı]yan*, *yaşa + yacak → yaşayacak → yaş[ı]*

*yacak, atla + yarak → atlayarak → atl[i]yarak* и т. д. Таким образом, явление редукции само по себе знакомо носителям турецкого языка и ссылки на примеры из родного языка во многом помогают объяснению механизма редукции. Однако очевидно и то, что редукция гласных в русском языке процесс более сложный, чем в турецком языке.

Редукция гласных русского языка может иметь качественный и количественный характер. Количественная редукция в полной мере в русском языке наблюдается только у одного гласного [y]<sup>6</sup>, все остальные гласные редуцируются качественно. Качественная редукция в русском языке реализуется в разных степенях, которые определяются формулой ритмической организацией текста А. А. Потебни. В соответствии с формулой выделяется две степени редукции, представленные различными звуковыми вариантами. Данная вариативность ставит вопрос о целесообразности и необходимости презентации всех возможных изменений в преподавании РКИ. «Овладение всем спектром разнообразных позиционных изменений русских гласных необходимо, пожалуй, только специалистам в области устной речи. При обучении иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному, действует методический принцип аппроксимации, т. е. выбора необходимой для обеспечения коммуникативных потребностей учащихся степени приближения к «идеалу», в данном случае к нормативному литературному произношению.»<sup>7</sup> Сегодня, исходя из принципа аппроксимации, в большей части методической литературы по РКИ в объяснении редукции наблюдается противопоставление гласных верхнего ряда гласным среднего и нижнего рядов<sup>8</sup>. Такой подход, бесспорно, оправдан необходимостью выделения только важных и сигнификативных изменений. Однако даже такое допустимое сужение ненамного облегчает как теоретическую, так и практическую сторону вопроса.

Комбинаторная составляющая редукция сопряжена с понятием палатальности или велярности соседних согласных. Именно этап формирования велярных или палатальных вариантов согласных, представляет собой наиболее сложный момент в преподавании РКИ носителям турецкого языка. Среди основных фонематических признаков согласных турецкого языка отсутствует противопоставление по признаку велярности/палатальности. В отличие от согласных русского языка фокусы образования турецких согласных имеет тенденцию к срединному, по сравнению с русским языком, положению. Часто при попытке воспроизвести слова с редуцированными гласными можно наблюдать ошибки связанные не только с неумением редуцировать, но и ошибки интерференционного характера, связанные с неправильным произнесением соседних согласных. Следует заметить, что фонетические ошибки, допускаемые вследствие интерференции фонетической системы родного языка, являются наиболее устойчивыми и тяжело поддающимися корректировке.

Особенностью качественной редукции гласных в русском языке, бесспорно, является факт совпадения всех гласных в одном варианте звучания — [ь]. Подобное перекрещивание редукционных вариантов, на первый взгляд должно бы обеспечить легкое понимание и беспроблемное усвоение материала иностранными учащимися, однако практика показывает, что презентация перекрещивания вызывает больше путаницы, чем ясности. Однако проблема легко разрешима объяснением главных законов развития языка, законом экономии в языке и главными принципами самой редукции. Понимание редукции, как сведение сложного к простому, целого к свойствам частей и частей к специфике целого легко устраняет путаницу вызванную совпадением вариантов гласных.

Таким образом, знакомство с темой редукции гласных русского языка в тюркоязычной аудитории сопряжено со следующими основными трудностями: отсутствием навыков динамично-квантитативного ударения, являющегося одним из важных условий редукции; отсутствием навыка палатальных / велярных согласных, обеспечивающих комбинаторные условия редукции; вариативностью степеней редукции и, как следствие, смешением перекрещивающихся редукционных вариантов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Логинова И. М.* Русский вокализм на занятиях по практической фонетике в нерусской аудитории // Оптимизация процесса обучения иностранцев русскому произношению: сб. статей / под ред. И. М. Логинова. М.: УДН, 1981. 28 с.

<sup>2</sup> Исключения из правила составляют имена собственные (чаще географические названия), некоторые личные окончания, а также заимствованные слова.

<sup>3</sup> *Кононов А. Н.* Грамматика современного турецкого литературного языка. М.; Л.: Издательство АН СССР, 1956, § 59.

<sup>4</sup> *Зиндер Л. Р.* Общая фонетика. М.: Высшая школа, 1979. 181 с.

<sup>5</sup> *Sumru Özsoy A.* Türkçenin Yapısı. Sesbilim. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 2004. 113 с.

<sup>6</sup> *Реформатский А. А.* Введение в языковедение. М.: Аспект, 1997. 199 с.

<sup>7</sup> *Витехтина Н. Б., Климова В. Н.* Русский язык как иностранный: Фонетика. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 54 с.

<sup>8</sup> *Мусатов В. Н.* Русский язык. Фонетика. Фонология. Орфоэпика. Графика. Орфография. М.: Флинта, 2012. 45 с.; *Витехтина Н. Б., Климова В. Н.* Русский язык как иностранный: Фонетика. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 54 с.

**Şahin Z.**

*Ankara University, Turkey*

#### DIFFICULTIES OF RUSSIAN VOCALISM: REDUCTION OF VOWELS. EXPERIENCE OF TURKISH-SPEAKING AUDIENCE

The article is devoted to the problem of explaining and practicing the skills of reduced vowels of Russian language to the Turkish-speaking audience, highlighting the main difficulties encountered in the process of acquainting with this phonetic phenomenon.

*Keywords:* Russian as a foreign language; reduction; Turkish-speaking audience.

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОРЯДКА СЛОВ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье сравнивается порядок слов в русском и китайском языках с учетом из синтаксического, функционального и семантического аспекта. Выделяются три вида порядка слов: грамматический, прагматический и семантический. Рассматриваются отношения между ними. Порядок слов ограничивается грамматикой, регулируется прагматикой и зависит от семантики.

*Ключевые слова:* порядок слов; сопоставительный анализ; русский язык; китайский язык.

Порядок слов (далее ПС) — это линейная последовательность слов и словосочетаний в выражении естественного языка, а также закономерности, характеризующие такую последовательность в каком-либо конкретном языке. ПС является неотъемлемой частью любой структуры предложения, поэтому его исследование привлекает внимание многих лингвистов, как русских, так и китайских.

Можно отметить, что в настоящее время в лингвистике закономерности ПС изучаются в трёх основных направлениях. Во-первых, ПС рассматривается на основе описания и анализа членов предложения, т. е. ПС понимается как порядок и последовательность членов предложения. Во-вторых, изучение ПС основывается на типологическом описании языков, предложенном Дж. Гринбергом в начале 1960-х годов<sup>1</sup>. Начало современному изучению типологии базового порядка составляющих в языках мира было положено во второй половине XX в. американским лингвистом Джозефом Гринбергом<sup>2</sup>. В-третьих, ПС также изучается с точки зрения актуального членения предложения, т. е. теории, созданной в 1940-е годы чешским лингвистом В. Матезиусом, в которой исследуется функциональный аспект языковой системы<sup>3</sup>. В связи с этим мы сравниваем ПС в русском и китайском языках, исходя из синтаксического, прагматического и семантического аспекта. И соответственно в данной работе выделяются три вида ПС в русском и китайском языках: грамматический, прагматический и семантический.

Грамматический ПС фокусируется на порядке компонентов фраз и предложений, и выполняет грамматическую или синтаксическую функцию по положению компонентов в предложении. Типология языков сделала выдающийся вклад в этой области. С точки зрения типологии языков такие языки, как русский и китайский принадлежат к группе языков SVO, а также относятся к языкам с так называемым «свободным»

ПС. Вообще же конструктивно-синтаксическая ПС слов не очень характерна для русского языка, так как выражение грамматического значения осуществляется не при помощи ПС, а при помощи окончаний и служебных слов. Только в отдельных структурах ПС русского языка фиксированный. Например: *Мать любит дочь. / Дочь любит мать.* Подлежащее в таких предложениях всегда находится на первом месте.

В китайском языке ПС играет более важную синтаксическую роль, поэтому при изменении ПС изменяется синтаксическая функция или грамматическое значение слова и тем самым изменяется и значение высказывания. Например: *我打了小王 (Я бил Сяо Вана); 小王打了我 (Сяо Ван бил меня).*

Результаты исследования прагматического порядка слов сосредоточены в области актуального членения и других областях исследования. Как в русском, так и в китайском языке, ПС функционирует на уровне актуального членения. Однако из-за синтаксических ограничений китайского языка ПС в китайском языке фиксированный, и в меньшей степени для выражения актуального языка.

Ср:

Я поеду в парк завтра. (√) 我去公园明天。(×)

Я поеду завтра в парк. (√) 我去明天公园。(×)

Завтра поеду в парк я. (√) 明天去公园我。(×)

Эти примеры показывают, что в русском языке в большинстве случаев ПС определяется актуальным членением, а в китайском языке же, наоборот.

Однако в некоторых ситуациях и в русском, и в китайском языках ПС может функционировать на уровне актуального языка. Например, в предложении с переходным глаголом в зависимости от цели сообщения прямое и косвенное дополнение может меняться местами. Дело в том, что в китайском языке прямое дополнение обладает большей свободой.

В русском языке в письменной речи основным средством для выражения АЧ является ПС. А в китайском языке из-за сильной формально-синтаксической функции ПС для выделения коммуникативно значимого слова чаще всего используются частицы и выделительные обороты.

Семантический ПС основывается на проблеме соотношения языка и логической семантики. Семантический ПС выражается как непрерывность и релевантность объекта вне языка во времени и пространстве, и поэтому у него есть референтность. Семантический ПС в русском и китайском языке соблюдает правило причинности, правило временной последовательности, правило когнитивного сходства и т. д. Например:

Нагревая поверхность Земли, Солнце вызывает ветер. Испаряя воду, солнечная теплота создает дожди. 由于太阳晒热了地球表面, 所以形成了风。由于太阳的热量使水蒸发, 所以形成了雨。(причина — следствие)

Просыпаясь, он тотчас же соскакивал со своей кровати. (Горький) 醒来之后他立即下床。(временная последовательность)

Он выбирал книги из чемодана, ставя их на полку у печки. (Горький) 他从手提箱中取出书, 然后把书放在炉边的书架上。(временная последовательность)

Когда в русском и китайском предложениях выражается одно и то же семантическое содержание, ПС в русском и китайском языках иногда следует различным правилам семантического порядка слов из-за различий в предложениях словообразования. Например:

Я вспоминаю, где и когда встретился с ним. (из учебника) 我在回忆, 何时何地与他相遇过。

Как и в русском, так и в китайском языке ПС функционирует на трех уровнях — на уровне синтаксического, прагматического и семантического. При сопоставительный анализе ПС в русском и китайском языках должен разделиться на грамматический, семантический и прагматический ПС. По характеристикам грамматический и семантический ПС принадлежат к языковой системе. Прагматический ПС принадлежит к речевой системе или вербальной коммуникации и является репрезентацией под ограничениями первых двух. ПС ограничивается грамматикой, регулируется прагматической, и зависит от семантически. Они конкурируют друг с другом, но не обязательно действуют одновременно. Расположение определенного порядка слов обычно является результатом доминирующего принципа какого-то порядка слов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Гринберг Дж.* Некоторые грамматические универсалии, преимущественно касающиеся порядка значимых элементов // Новое в лингвистике. Вып. 5. М.: Прогресс, 1970. С. 114–162.

<sup>2</sup> *Журиная М. А.* Типологическая классификация языков // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 511–512.

<sup>3</sup> *Матезиус В.* О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. М., 1967. С. 239–245.

**Yang Li**

*Shanghai International Studies University, China*


#### COMPARATIVE ANALYSIS OF WORD ORDER IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

The author compares the order of words in Russian and Chinese from syntactical, semantic and pragmatic perspective, and proposes three kinds of constituent order: grammatical, semantic and pragmatic ones, concluding that semantic order in Chinese and Russian follows the principles of logical cause-effect ordering; temporal-spatial ordering; cognitive iconicity ordering and some other principles.

*Keywords:* comparative study of Chinese and Russian languages; constituent order; semantic meaning.







**НАПРАВЛЕНИЕ 11**

**ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО  
МЕЖКУЛЬТУРНОГО  
ВЗАИМОПОНИМАНИЯ,  
ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ**

Современная теория и практика перевода.

Функциональное, содержательное  
и структурное соотношение перевода и оригинала.

Универсальное, национальное и индивидуальное  
в тексте перевода.

Проблема интерпретации при переводе.

Перевод в диалоге культур.

Перевод в сфере профессиональной коммуникации.

Компьютеризация перевода.





## **ЧИНОПОЧИТАНИЕ В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА И СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ КОМИЧЕСКОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПЕРЕВОДЕ**

В статье анализируются приемы передачи комического: фразеологизмы, идиомы, разговорная лексика, обывательная лексика православия, авторская фразеология, пародирование, ироническое столкновение канцелярского и просторечного стилей. Исследуются снижение трагического, трансформация рассказа в анекдот в оригинале и социальная драма в переводе. Связь между смеховой культурой в оригинале определила трансформацию случая в анекдот в оригинале.

*Ключевые слова:* А. П. Чехов; «Смерть чиновника»; «Чиновниктің ажалы»; А. Кекильбаев; национальная концептосфера; смеховая культура.

Рассказ А. П. Чехова «Смерть чиновника» известен в переводе А. Кекильбаева, казахского писателя<sup>1</sup>. Разнообразие сатирических методов, направленных Чеховым на осмеяние социальных пороков, характеризующих положение в обществе (неравенства, произвола власть предержащих, униженности социальных низов), а также низкопоклонства, лести, унижения, являющихся результатами нищеты духа, отсутствия достоинства, представляет особую сложность для воспроизведения на казахском языке.

Характерные для стиля Чехова сатирические и юмористические приемы: использование фразеологизмов и идиом, разговорной лексики (бытовой, бранной), обывательной лексики православия, авторской фразеологии, комически мотивированной риторической модальности, пародирования, ироническое столкновение канцелярского и просторечного стилей неизбежным образом становятся предметом сопоставления для решения задачи точности перевода. Особый интерес для исследования точности перевода представляет безэквивалентная лексика, являющаяся значительным языковым ресурсом в передаче стиля Чехова.

Актуальной проблемой изучения казахских переводов рассказов Чехова является анализ смеховой культуры как способа создания чинопочитания и воссоздание комического. Целью статьи является анализ влияния комического на способы повествования и жанровую специфику рассказа. Чехов оказывает влияние на читателя путем комического снижения трагического в «Смерти чиновника» и трансформацией случая как житейской истории в анекдот о том, какую злую шутку может сыграть с человеком абсолютизация им пустяка и возведение его в сан драмы.

К примерам безэквивалентной лексики относятся формулы, типичные для этикета XIX века: *ваше -ство*, сокращенное от «ваше сиятельство», или другой пример так называемого словоера<sup>2</sup>, как *брызнул-с, чихнул-с, что-с?*, являющиеся проявлением почтения. Двойная роль словоера создает двойной контекст трансляции чиновником и восприятия генералом. С одной стороны, окончание *-с* в выражениях Червякова — это демонстрация самоуничижения, подчинения. С другой стороны, такая этикетная форма воспринимается Брижжаловым как издевка над ним. Отсюда его *плаксивое лицо*, нарастание гнева: «*гаркнул вдруг посиневший и затрясшийся генерал*»<sup>3</sup> и его бешенство: «*Пошел вон!!*»<sup>4</sup>.

Сложность для перевода представляют используемые автором фразеологизмы: *на верху блаженства, чёрт с ним, уметь держать себя на публике, млея от ужаса* и др. Другие способы создания комического, представляющие авторские ремарки, например: «*Но вдруг... В рассказах часто встречается это «но вдруг». Авторы правы: жизнь так полна внезапностей!*»<sup>5</sup> — также требует аутентичной передачи экспрессии и мнимо серьезного тона, комментария к ситуации. Эта торжественная мнимость, рифмующаяся с местом действия (Червяков слушает оперу «Корневильские колокола» и настроен на получение удовольствия от легкой, развлекательной пьесы), дополняется описанием интимного: «*Но вдруг лицо его поморщилось, глаза подкатились (предсмертное), дыхание остановилось*». Такое мнимо торжественное описание, вводное к лаконичному междометию *апчхи!!!*, подготавливает завязку истории. Интрига смешного рассказа разыгрывается введением разговорного стиля: сначала читатель с Червяковым видит затылок *старичка*, который оказывается директором, хоть и чужого, но департамента и генералом Брижжаловым. Постепенная замена в представлении этого героя на генерала иллюстрирует степень страха маленького чиновника и степень чиновничества. Другие разговорные лексемы: *фанфарон, гаркнул, попятился, поплелся* — фиксируют этапы развития сюжета, эмоциональная окраска которых передает нарастание страха Червякова, и здесь все более интенсивно обнажается уничижительно-комическая номинация героя и комизм ситуации гипертрофии героем случая. Вместе с тем лицемерие кающегося Червякова, применение им слова раскаяние по отношению к случайному недоразумению, проявляющееся в его внутренней оценке глупости генерала и именовании его фанфароном, позволяет понять: будь на месте генерала незначительное лицо, история не приняла бы такого поворота — настойчивых заверений чиновником почтения к чинам.

Зависимость от общепринятого мнения заменила в обществе нормы поведения и ценностные ориентиры. Поддержка жены: «*Подумает, что ты себя в публике держать не умеешь!*»<sup>6</sup> — показывает, как важно для

Червяковых ощущать принадлежность к светскому обществу. Пародирование канцелярского стиля — распространенный и излюбленный Чеховым прием создания комического. Он встречается в рассказах «Хамелеон», «Капитанский мундир», «Толстый и тонкий» и др.

Какие соответствия названным способом создания комического можно обнаружить в казахском переводе? Переводчик А. Кекильбаев передает фразеологизмы идиомами казахского языка так: ‘Көргенінің көңілінен шыққаны сонша, *төбесі көкке сәл жетпей тұрғандай болған*’<sup>7</sup>, означающее дословно: *едва не достигая небес от удовольствия* — не только является удачным описанием блаженства ничего не подозревающего героя, но и придает повествованию комически заостренное повествование. Авторская ремарка, звучащая в переводе как: ‘...*байғұстардың жазығы қанша*’<sup>8</sup>, что дословно означает: *Причем тут вина бедолаг-авторов?* или *Причем тут бедняги-авторы?* также обладает явной иронической оценочностью ситуации и предвосхищением рецептивных ожиданий читателя.

Мнимая нейтральность и иллюзия отстранения автора: ‘*Чихать никому и нигде не возбраняется. Чихают и мужики, и полицеймейстеры, и иногда даже и тайные советники. Все чихают*’<sup>9</sup> переводится Кекильбаевым: ‘*Кім-кімнің де қайда болмасын түшкіруге қақысы бар шығар*’<sup>10</sup>, что дословно означает: *Укого бы то ни было, где бы то ни было, наверно, есть право чихать. Мужықтар да, полицеймейстерлер де, оқта-текте тіпті құпия кеңесшілердің өздері де* — и тонко передает юмор. Юмор заключается в звуко-символизме казахского языка, играющем семантикой звукоизобразительности. Вот что пишет о звуко-символизме ученый: ‘...под звуко-символизмом понимается такое отношение между означаемым и означающим, значением и формой, при котором связь между ними носит не произвольный, а зависимый характер’<sup>11</sup>. С одной стороны, идеофоны: *кім-кімнің (у кого бы то), оқта-текте (иногда), бүрісіп-тырысып* (‘*Кенет Червяковтың беті бүрісіп-тырысып, көзінен жас шығып, демі бітіп*’ (У чиновника Червякова лицо поморщилось, глаза подкатились, дыхание остановилось) — создают в комической звуко-изобразительности перевода риторические восклицания: ‘*Түшкіргенде не тұр, жұрттың бәрі түшкіреді*’ (Что такого в чихании, все чихают), с другой стороны, выделение главных признаков состояния героя: контраст ложно серьезного (извинения как форма этикетности) и подлинно серьезного (смерть Червякова).

Исследователи отмечают: «Номинации предшествует выделение того или иного признака предмета»<sup>12</sup>. Обилие идеофонов в переводе А. Кекильбаева создает «примарную мотивированность языкового знака»<sup>13</sup>, определяя роль семантической деривации как базового языкового ресурса в создании комического. Примеры: *ығы-жығы* (дословно: *толпа людей*), *жай-жапсар* (дословно: *обстоятельство*), *боп-боз* (дословно:

совершенно бледный), қалш-қалш етіп (дословно: дрожат)<sup>14</sup> и др. иллюстрируют доминирующую роль звукоизобразительности в создании комического и придании им функции приема повествования.

Переводчик применяет нейтральный стиль в дословном переводе, трансформируя авторский стиль повествования. Так, примеры лексических соответствий: *Червяков нисколько не сконфузился* — *‘Червяков те қысылған жоқ’* (дословно: и Червяков не смутился), *старичок* — *‘кәрі кісі’*, *Я его обрызгал!* — *‘Шамасы, түкірігім шашырап кетті-ау’* — приводят в переводе к утрате не только просторечного стиля, но и заключенной в нем иронической оценки.

В переводе утрачена специфика «чужого» как источника смены поведенческой линии Червякова и его жены. В принятии решения об извинении возобладало стремление произвести впечатление человека, не лишённого светских понятий — умения держать себя на публике. Перевод «публики», семиотически емкого понятия, включающего в себя градацию от светского обозначения общества до этикета, нейтральным *қауым* (общество) представляет собой исторически обусловленное противоречие перевода. Вместе с тем применение переводчиком разговорного стиля во фрагментах оригинала нейтрального свойства, например: *‘Ертеңіне Червяков жаңа видмундірін киіп, мұнтаздай боп қырынып, жай-жапсарды түгел түсіндіріп қайтуға Бризжаловка тартты’*<sup>15</sup> — позволяет выделить оценочную иронию (*опрытно, аккумулятно*), звукоподражание, основанное на связи акустического эффекта и семантики, разговорный стиль. Интересен перевод *фанфарона* фразеологизмом: *‘Ендеше бұл кеудесіне нан піскен кердең немеден бұдан былай кешірім сұрамай-ақ қояйын!’* (дословно: *поэтому я не буду просить прощения у этого испекшего на груди хлеб; из ФС: спесивого человека*<sup>16</sup>). Такой спектр комического доказывает оправданность переводческой стратегии Кекильбаева и являет полноту его переводческой компетенции.

Расхождения оригинала и перевода обусловлены и национальной концептосферой. Так, в действиях Червякова присутствует своего рода поминально-обрядовая ритуальность. Это закодированные и неосознаваемые героем приготовления к смерти. В переводе утрачена аллюзивная дискурсивность оригинала, когда внешний конфликт рассказа, обусловленный чинопочтанием маленького чиновника, содержит внутренний конфликт — аллюзию на смерть. Здесь уместно привести определение В. И. Тюпы: «Аллюзивная дискурсивность являет собой обращение к языку в его содержательно-символической (инспиративной) знаковости. Несобственно-прямое («двуголосое») слово аллюзивной дискурсии реализует интеллигибельный (мыслепорождающий) ресурс речи»<sup>17</sup>. Кюлизм перевода не содержит такого иносказания. Так же, как применение автором слова «помер» как фиксации будничного, случайного, незамет-

ного обрело в переводе характер ритуально-табуированного: *‘дуние ауып жүре берді’* (дословно: *и ушел в мир иной*). Переводчик интерпретирует событие смерти человека как акт высокого значения, придающего повествованию драматизм.

Таким образом, сопоставление способов создания комического в оригинале и переводе позволяет выделить как совпадающие приемы: использование фразеологизмов и идиом, разговорной лексики (бытовой, бранной), обывотленной лексики православия, авторской фразеологии, комически мотивированной риторической модальности, пародирования, ироническое столкновение канцелярского и просторечного стилей, так и различающиеся: использование безэквивалентной лексики, аллюзивной дискурсивности, звукоимеобразности, идеофонов, нейтрального стиля вместо просторечного.

Жанровая трансформация повествования о смерти маленького чиновника в жанр случая, неприметного, рядового события, бытовой истории обусловлена в оригинале преодолением фабульного развития сюжетом чиновничества как смертельной ловушки, в то время как в переводе совпадение фабулы и сюжета жанровое соответствие чеховского рассказа достигается символикой смерти.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Чехов А. П. Эңгімелер. Астана: Аударма, 2009. 528 с.

<sup>2</sup> Частицу «с» раньше писали с твердым знаком, например, да-сь. «Ъ» в азбуке также, как и любая другая буква, имел свое наименование. Его называли «ер». Так и образовался термин «словоер». С — это сокращение [Эл. ресурсы]: [<https://news.rambler.ru/other/41034162-blagodaryu-s-zachem-ranshe-k-slovam-dobavlyali-s/>] (дата обращения 3.01.2019).

<sup>3</sup> Чехов А. П. Смерть чиновника // Избранные произведения. В 3 т. Т. 1. Рассказы и повести 1880–1888. М.: Художественная литература, 1976. С. 15.

<sup>4</sup> Там же. С. 15.

<sup>5</sup> Там же С. 13.

<sup>6</sup> Там же. С. 14.

<sup>7</sup> Чехов А. П. Эңгімелер. Астана: Аударма, 2009. С. 11.

<sup>8</sup> Там же. С. 11.

<sup>9</sup> Чехов А. П. Смерть чиновника. С. 13.

<sup>10</sup> Чехов А. П. Эңгімелер. С. 11.

<sup>11</sup> Алькенова С. Н. Звукоподражательные слова в английском и казахском языках: дисс. ... канд. филол. наук. Горно-Алтайск, 2017. С. 56.

<sup>12</sup> Там же. С. 165.

<sup>13</sup> Хусаинов К. Ш. Звукоизобразительность в казахском языке. Алма-Ата: Наука, 1988. С. 3.

<sup>14</sup> *Казахско-русский словарь*: около 50000 слов / под ред. чл.-корр. НАН РК Р. Г. Сыздыковой, проф. К. Ш. Хусаина. Алматы: Дайк-Пресс, 2008. 962 с.

<sup>15</sup> Чехов А. П. Эңгімелер. С. 12.

<sup>16</sup> Кеңесбаев І. Фразеологиялық сөздік / І. Кеңесбаев. Алматы: «Арыс», 2007. 800 б.

<sup>17</sup> Тюпа В. И. Анализ художественного текста: учеб. пособие дл студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: ИЦ «Академия», 2009. С. 293.



**Azkenova Zh. K.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

**SERVILITY IN ANTON CHEKHOV'S STORY AND THE METHODS OF COMIC ELEMENT TRANSMITTING IN LITERARY TRANSLATION**

The article analyzes the methods of comic element transmitting: the use of phraseological units, idioms, colloquial vocabulary, common vocabulary of Orthodoxy, author's phraseology, parody, the ironic clash of stationery and colloquial styles. The author studies the reduction of the tragic, the transformation of the story in the anecdote in the original and the social drama in translation. The relationship between the laughter culture in the original has determined the transformation of the case into an anecdote.

*Keywords:* Anton. Chekhov; "Death of an Official", A. Kekilbayev; national conceptual sphere; laughter culture.

**Алиева Эльмира Магомедсаидовна,  
Шихалиева Сабрина Ханалиевна**

*Дагестанский научный центр РАН,  
Махачкалинский финансово-экономический  
колледж — филиал Финансового университета  
при Правительстве РФ, Дагестан, Россия*

sh\_shihalieva@mail.ru

**Исаева Альпият Садрутдиновна**

*Дагестанский государственный университет  
народного хозяйства, Дагестан, Россия*

sh\_shihalieva@mail.ru

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В КОМПЬЮТЕРНОЙ ПРОГРАММЕ FLEX: ИНСТРУМЕНТ ПЕРЕВОДА ТЕКСТОВ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ<sup>1</sup>**

В статье описывается инструмент перевода текстов<sup>2</sup>. Тексты — это наборы слов и знаков, из которых нужно выделить то, что интересует пользователя компьютерной программы FLEx. Речь идет о содержательном инструменте текста с учетом региональных и национальных потребностей народов РФ<sup>3</sup>. Показано, что такого рода потребности пользователя, изучающего русский язык как второй родной, могут служить полезным материалом для уточнения и углубления грамматического описания русского языка, а сам корпус — полезным инструментом описания национального языка. Трудности описания определяются особенностями естественного языка и уровнем формализации текстов в компьютерной программе.

*Ключевые слова:* лексикография; «Евангелие от Луки»; текст; национальный словарь; компьютерная программа FLEx.

Практическая ценность и эффективность любой теории зависит от ее объяснительной способности, а последняя — от качества соответствующего понятийного аппарата данных национальной литературы<sup>4</sup>. Отечественная теория перевода в настоящее время требует уточнения ряда ключевых понятий национальной литературы в описаниях языковых данных. Описание данных «естественного» языка в виде документов национальной литературы, как и любое компьютерное моделирование форм реального мира, является результатом компромисса социального феномена — корпусно-ориентированного анализа языковых данных в текстовом редакторе программы FLEx. Корпусно-ориентированный анализ программы FLEx позволяет развить форму глоссирования текстов в реляционной базе электронного Словаря. Цель описания продукта компьютерной программы FLEx — продемонстрировать программную оболочку текстов и представить профиль Корпуса, заявленный переводчиком<sup>5</sup>. Электронный ресурс, заявленный производителем, позволяет создать компоновку лексикографических шагов перевода, благодаря ко-

торым пользователь понимает, куда идти, что делать и повторно возвращается на страницу структурирования разметки русского текста<sup>6</sup>. С точки зрения анализа информации словаря, после технического задания проектирования контроля потребителя утверждается разметка веб-сайта.

На первом этапе описания инструментов перевода оценивается потребность целевой аудитории с представлением данных веб-сайта<sup>7</sup>. Разбивка алфавитных страниц определяется содержимым электронного Словаря, а способ структурирования алфавитных страниц включается в информацию веб-сайта.

Второй этап описания инструмента информации перевода основывается на разработке технического задания для специалистов. В разработку технического задания для специалистов включается контент Словаря русской литературы (текст «Евангелия от Луки») (рис.).

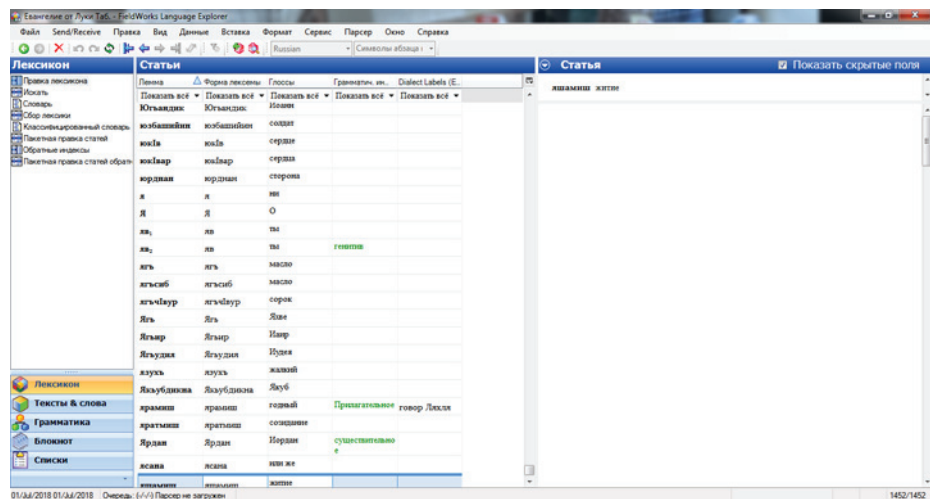


Рис. Интерфейс Электронного словаря

Перевод классического произведения мировой литературы — Библии — всегда важная веха в развитии национальной культуры народа<sup>8</sup>. В процессе перевода сохраняется не только язык Библии с формой приобщения народностей к культурным терминам «Нового Завета», но и обогащается лексический состав интерлинейных переводов. Первый греческий текст с интерлинейным переводом так называемой Комплютенской полиглотты был издан в 1514–1517 гг. в г. Алькале (Испания). Это первое печатное издание греческого источника записывалось параллельными столбцами с латинскими переводами, причем букваль- ный латинский перевод был вписан в греческий текст<sup>9</sup>.

Внести лепту в разработку изготовления параллельных подстрочников греческо-русской Библии стремится автор данного электронного

Словаря. В данном Словаре исследуется концептуальное поле «Нового Завета», подтверждающее, что русский язык является системой изготовления подстрочника для национальных языков РФ<sup>10</sup>. Сегодня система подстрочника на табасаранском языке определяется первым переводом текста «Евангелия». Поэтому автор данного электронного Словаря учитывает все издания Института перевода Библии. Первый текст «Евангелия» на табасаранском языке был издан в Стокгольме в 1997 г. («Евангелие от Марка» переводчик Б. Г. Ханмагомедов, редактор М. Е. Алексеев). Словарь с параллельными переводами текстов Евангелия дает возможность понять природу перевода терминов Нового Завета. Наконец, труд Института перевода Библии, каким является данный Словарь, обращен к студентам, по достоинству оценивающим перевод «Нового Завета» для народов Кавказа<sup>11</sup>.

Собственно лингвистическая разметка текста осуществляются автоматически: выделение абзацев, предложений, глоссирование слов и тип комментария. Далее методом упорядочения слов отмечаются глоссы по их численным значениям, представляются тексты и этапы документирования языка: подготовка и ввод данных, обработка текстовых ссылок, экспорт структурированных данных через файл — Upload to webonary — Submit. В системе представления автоматической обработки данных табасаранского языка проводится установление частотных связей — текстовыми ссылками русского языка как структурированными данными перевода.

Прикладная значимость описания электронного ресурса национального Словаря определяется способом разработки сайта для образовательного учреждения<sup>12</sup>. Направление исследования определяется целесообразностью получения предполагаемых результатов с использованием количественных подсчетов. Основной лингвистический метод исследования корпуса языка позволил выявить типологически общие черты частотных единиц (глагольных форм, к которым присоединяются главные и служебные аффиксы русского языка).

Концепция описания национального языка, прежде всего, определялась в задачах научного задела web-сайта [www.tabasaran.webonary.org](http://www.tabasaran.webonary.org)<sup>13</sup>. Настоящий «Словарь» призван повысить стилистическую компетенцию учащихся, обогатить лингвистический запас обучаемых, ознакомить их с культурой русского текста «Евангелия от Луки». Каждый элемент Корпуса доступен как индивидуальный объект: любое действие пользователя (щелчок кнопкой мыши, перемещение мыши или нажатие клавиши клавиатуры) документируется как содержимое процедуры стандартного русского перевода.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Образовательные интернет-ресурсы, поддерживающие изучение русского языка // [http://www.library.fa.ru/res\\_links.asp?cat=rus](http://www.library.fa.ru/res_links.asp?cat=rus)

<sup>2</sup> Field Works Language Explorer.

<sup>3</sup> Изучение предметной области «Родной язык и родная литература» разработано ФГОС с учетом региональных, национальных и этнокультурных потребностей народов РФ. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 31.12.2015) Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-17122010-n-1897>.

<sup>4</sup> Профессиональные среды разработки и их ответвления. [Электронный ресурс]: URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=650501#text> (дата обращения: 20.09.2018)

<sup>5</sup> Плуныян В. А. Зачем нужен национальный корпус русского языка? Неформальное введение // Отечественные записки. 2005. № 2. С. 3–11.

<sup>6</sup> Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М., 1972.

<sup>7</sup> Эколингвистика: теория, проблемы, методы: межвузовский сборник научных трудов / под ред. А. М. Молодкина. Саратов: Научная книга, 2003. (дата обращения: 20.09.2018)

<sup>8</sup> Юсуфова Ш. А., Шихалиева С. Х. Стилистическая маркированность лексем и интерпретация текстов русского и табасаранского языка (на материале частного документа компьютерной программы Паратекст 8) // Мир науки, культуры и образования. № 5 (72). Горно-Алтайск, 2018. С. 565–567.

<sup>9</sup> Шихалиева С. Х. Перевод Библии на дагестанские языки и перспективы их развития // Перевод как сфера функционирования двуязычия Материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию профессора А. А. Абдуллаева. Махачкала, 2012. С. 252–254.

<sup>10</sup> Шихалиева С. Х. Российский русский язык как аспект прикладных исследований языков Дагестана // IV Международный крымский лингвистический конгресс «Язык и мир». Функциональная лингвистика. 2012. № 4. С. 317–321.

<sup>11</sup> Гагаев П. А. Изучение грамматики на основе анализа стиля писателя. Причастия и деепричастия // Русская словесность. 2000. № 6. С. 39–44.

<sup>12</sup> Шихалиева С. Х. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 2 (63). С. 323–325.

<sup>13</sup> Шихалиева С. Х. Ресурсы создания интерактивных двуязычных словарей для дагестанских языков // Грузинский язык и современные технологии — 2011. Материалы Международной конференции. Тбилиси, 2011. С. 142–143.

**Alieva E. M., Shikhalieva S. Kh.**

*Dagestan Science Centre, Financial and Economic College, the branch of the Finance University under the Government of the Russian Federation, Russia*

**Isaeva A. S.**

*Dagestan State University of National Economy, Russia*

## **RUSSIAN LANGUAGE IN COMPUTER PROGRAM FLEX AS A TEXT TRANSLATION TOOL WITH REGARD TO REGIONAL NEEDS**

The article describes text translation tool in FLEx software, and argues that texts are sets of words or characters from which one can select things interesting for studying Russian as a second native language. The authors are talking about meaningful text tool with regard to regional and national needs of the peoples of the Russian Federation, showing that such requirements could serve as a useful material to clarify and deepen the grammatical descriptions of the Russian language, and the corpus is a useful tool for describing the national language. The difficulty of describing are defined by the features of natural language and the level of formalization of texts in the computer program.

**Keywords:** lexicography; Gospel of Luke; text; national vocabulary; computer program FLEx.

**Анисимов Владислав Евгеньевич,  
Кисамеденова Нуршат Гадылбековна,  
Оськин Николай Сергеевич**

*Российский университет дружбы народов, Россия*

anisimov\_ve@rudn.university;  
kisamedenova-ng@rudn.ru; oskin-ns@rudn.ru

## **МЕСТО ПЕРЕВОДА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с ролью обучения переводу в процессе изучения иностранного языка. Речь идет о необходимости внедрения учебного перевода в образовательный процесс и условиях, необходимых для этого. Приводятся практические рекомендации для применения перевода в ходе аудиторных занятий, позволяющие лучше отработать, закрепить и усвоить материал, совершенствовать навыки устной и письменной речи.

*Ключевые слова:* перевод; методика; обучение иностранным языкам.

В последние десятилетия изучение иностранных языков вызывает повышенный интерес. На сегодняшний день существует большое разнообразие методик — от классических приемов обучения, таких как университетское филологическое образование, до интенсивных методов обучения, позволяющих в довольно короткие сроки овладеть иностранным языком на элементарном уровне.

Проблемой места перевода в системе обучения иностранным языкам занимались многие отечественные лингвисты, в числе которых Л. К. Латышев, А. Ф. Федоров, В. Н. Комиссаров, Л. С. Бархударов, М. А. Гритчук, В. С. Виноградов, И. И. Халеева.

Среди многочисленных определений, данных переводу как инструменту процесса обучения, наиболее удачно перевод трактуется в работах И. И. Халеевой, которая рассматривает перевод как «глобальный процесс, включающий в себя всю совокупность отдельных технологических операций, начиная с собственно лингвистических (выбор значения слова, выбор грамматической конструкции, стилевых норм) и кончая всеми операциями, связанными с анализом и последующим синтезом гносеологических, социальных, психологических, прагматических и других факторов, входящих в качестве составных и необходимых элементов в вербальный коммуникативный акт»<sup>1</sup>.

Отечественные исследователи Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез выделяют 4 основных вида перевода:

- 1) письменно-письменный перевод: оба языка употребляются в письменной форме (перевод текстов информационной, документальной, специальной и научной тематики и др.);
- 2) устно-устный перевод (последовательный, синхронный);
- 3) письменно-устный перевод (перевод одновременно с чтением и перевод после прочтения);
- 4) устно-письменный перевод (письменный перевод устного текста)<sup>2</sup>.

Говоря о роли перевода в изучении иностранного языка, необходимо отметить, что перевод нельзя считать средством обучения иностранному языку на начальном этапе; напротив, он должен развивать уже имеющиеся навыки владения иностранным языком, а не служить неким фундаментом, поскольку, как справедливо отмечает отечественный исследователь Л. С. Бархударов, «не следует забывать о том, что перевод есть творческий, а не механический процесс, в то время как понятие «языкового упражнения» в отличие от «речевого» предполагает преимущественно механический вид деятельности»<sup>3</sup>.

Необходимо особо отметить, что перевод в контексте обучения языку следует рассматривать не как отдельную узкоспециализированную деятельность, а как средство для полноценного овладения самим иностранным языком и культурой страны изучаемого языка.

Разумеется, для полноценного внедрения перевода в процесс обучения иностранному языку к профессионализму преподавателя должны выдвигаться особые требования: он должен обладать высоким уровнем владения родным и иностранным языками, а также знать культуру стран родного и изучаемого языков<sup>4</sup>.

Не стоит забывать, что, даже не обращаясь к переводу как виду учебной деятельности, в процессе изучения иностранного языка обучающийся так или иначе сталкивается с необходимостью искать лексические эквиваленты слов, тем самым неосознанно осуществляя процесс перевода с иностранного языка на родной.

В процессе перевода обучающиеся могут лучше понять и усвоить различия в структуре двух языков, а такое упражнение, как сопоставление фразеологических единиц, может в значительной мере способствовать пониманию культуры и ценностей народов.

Адан Дафф отмечает гибкость, которую преподаватель должен проявлять при отборе материала для иллюстрирования отдельных аспектов языка и культуры и устранения ошибок и недочетов, с которыми студенты сталкиваются в процессе обучения<sup>5</sup>.

Перевод можно также использовать как средство контроля знаний и умений, поскольку позволяет обучающемуся как при помощи оценивания преподавателем, так и самостоятельно понять, над чем ему необходимо работать и каковы его недостатки<sup>6</sup>.

Исходя из вышеперечисленных функций, которые может выполнять учебный перевод (контроль, вспомогательное средство для отработки ошибок и недочетов, развитие речи), нами рекомендуется использование перевода как средства обучения в учебном процессе в следующих аспектах.

1. Активное внедрение пассивного словарного запаса и пассивной грамматики в учебный процесс путем перевода узкоспециализированных текстов. Подобный тип упражнений будет особенно полезен студентам нефилологического профиля обучения, поскольку позволит им закрепить специализированную лексику.



2. Обучение стилистически верному описательному переводу безэквивалентной лексики. При помощи подобных упражнений обучающиеся учатся грамотно передавать свои мысли на иностранном языке, а также объяснять собеседнику на литературном языке ту или иную несуществующую в его картине мира реалию.
3. Сопоставление культуры стран родного и изучаемого языка. В качестве примера преподаватель может использовать тренировочные упражнения для нахождения приблизительных эквивалентов языковых и культурных лакун, встречающихся в обоих языках. Выполняя упражнения подобного характера, обучающиеся смогут лучше усвоить социокультурные реалии, а также лучше усвоить способы работы с безэквивалентной лексикой<sup>7</sup>.
4. Обучение переводу текстов как с иностранного языка на родной, так и с родного на иностранный. При помощи перевода текстов у учащихся будут лучше сформированы навыки устного и письменного общения, они смогут достаточно свободно вести общение в различных коммуникативных ситуациях. Кроме того, подобный тип упражнений поможет обучающимся овладеть как можно большим количеством жанров и будет являться своего рода «филологической тренировкой»<sup>8</sup>.
5. Использование перевода для достижения узкоспециализированных целей. Преподаватель также может использовать перевод как вспомогательное средство для отработки определённых языковых конструкций, закрепления изученного лексического и грамматического материала и тренировки стилистических навыков.

Необходимо особо отметить, что все описанные выше упражнения должны выполняться как в устной, так и в письменной форме, чтобы наилучшим образом способствовать полноценному освоению обучающимися коммуникативной и языковой компетенций.

Таким образом, перевод как средство обучения иностранному языку на сегодняшний день может использоваться как основное средство обучения, направленное на реализацию важнейшей задачи по овладению иностранным языком — улучшение навыков устной и письменной речи обучающегося на всех этапах овладения иностранным языком и погружение студентов в социокультурное пространство страны изучаемого языка. Перевод может также служить одним из вспомогательных средств, помогая преподавателю в процессе контроля усвоения пройденного материала, закрепления изученной ранее лексически и грамматики и изучения структуры иностранного языка.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Халева И. И. Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. М.: МГЛУ, 2013. 31 с.

<sup>2</sup> Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2009. 336 с.

<sup>3</sup> Бархударов Л. С. Тетради переводчика. № 3 [Электронный ресурс]; URL: [http://samlib.ru/w/wagapow\\_a\\_s/barkhudarov-transl-role.shtml](http://samlib.ru/w/wagapow_a_s/barkhudarov-transl-role.shtml) (дата обращения 29.11.2018)

<sup>4</sup> Михайлова Э. Р., Гецкина И. Б. Перевод как средство обучения иностранному языку // Педагогические науки. Научный альманах. 2015. № 8 (10). [Электронный ресурс]; URL: <http://ucom.ru/doc/na.2015.08.587.pdf> (дата обращения: 28.11.2018).

<sup>5</sup> Duff A. Translation. ed. by Oxford: Oxford University Press, 1989. 169 p.

<sup>6</sup> Любанец И. И., Шило Е. В. Место перевода в обучении иностранному языку // Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода: междунар. сб. науч. статей. Нижний Новгород: ООО «АЛЬБА», 2015.

<sup>7</sup> Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Институт общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.

<sup>8</sup> Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика. СПб.: Перспектива; Союз, 2008. 288 с.

**Anisimov V. E., Kissamedenova N. G., Oskin N. S.**

*Peoples' Friendship University of Russia*

## **THE PLACE OF TRANSLATION IN THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

The article is devoted to the place of instruction in translation and interpretation in the process of learning a foreign language, indicating the need of the implementation of the training translation in the educational process and its necessary conditions. The practical recommendations for the use of translation in the classroom, allowing strengthen knowledge, consolidate and, improve the skills of oral and written communication are provided.

*Keywords:* translation; methodology; foreign language teaching.

**Арсениев Светослав Валентинов**

*Университет национального  
и мирового хозяйства, Болгария*

s\_arseniev@unwe.bg

**Дутбаева Сауле Сергоевна**

*Атырауский государственный  
университет имени Х. Досмухамедова, Казахстан*

saule\_sergo@mail.ru

## **ПЕРЕВОДЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В. АРСЕНЬЕВА**

Статья посвящена переводческому мастерству русского поэта Валентина Арсеньева и его вкладу в развитие художественного перевода. Материалом исследования являются произведения выдающихся поэтов Болгарии и их переводы на русский язык. В результате сопоставительного анализа определены особенности переводческого стиля В. Арсеньева: музыкальность и выразительность, лиризм и психологизм, сохранение образной структуры, ритмико-интонационного строя стихов и их эстетического воздействия на читателей.

*Ключевые слова:* переводческое мастерство; художественно-выразительные средства; ритмомелодика.

«Художественный перевод — один из самых трудных видов переводческой деятельности, который требует от переводчика не только знаний и технических умений в сфере языковедения и филологии, но и творческих навыков <...>. Особую трудность в области художественного перевода представляет перевод поэтических текстов <...>. Для совершения данного вида перевода переводчик должен быть поэтом и уметь мыслить образами, потому что поэзия создается исключительно на их основе. Поэтому нужно сохранить в переводе стиль автора, дух и время произведения и, конечно же, национальное своеобразие»<sup>1</sup>.

Вышесказанное требование к переводчику художественной литературы полностью относится к деятельности русского поэта Валентина Пантелевича Арсеньева (настоящая фамилия — Нечаев), выходяца из России, представителя первой волны русской эмиграции.

Прежде чем ступить на стезю переводчика, Валентин стал известен как самобытный поэт. Первые стихи В. Нечаева были написаны еще в годы учебы в Пештерской гимназии, опубликованы в газетах, а в 1930-е годы изданы в сборниках «Искания» и «Нежная паутина». Стихи молодого поэта поражают глубиной чувств, богатством лексики и изобразительных средств, необычайной выразительностью и музыкальностью.

Благодаря поэтическому дару, филологической подготовке, знанию болгарской истории и культуры В. Арсеньев стал одним из лучших переводчиков с болгарского языка на русский. Он создал высокохудожественные переводы стихов, поэм, рассказов и повестей классиков болгар-

ской литературы и поэтов-современников: Христо Ботева, Ивана Вазова, Йордана Йовкова, Елина Пелина, Димчо Дебелянова, Христо Смирненского, Гео Милева, Николы Фурнаджиева, Николы Вапцарова, Валерия Петрова, Веселина Ханчева, Атанаса Далчева, Георги Джагарова, Дамяна Дамянова и др. В. Арсеньев как поэт и переводчик внес существенный вклад в развитие русско-болгарских литературных связей, в популяризацию русского языка в Болгарии.

Цель авторов данной работы: на примере художественных переводов произведений болгарских поэтов на русский язык показать творческое мастерство В. Арсеньева, особенности его переводческого стиля. В качестве материала для анализа использованы произведения известных болгарских поэтов XX века: Х. Смирненского, Н. Вапцарова, Г. Джагарова, Д. Дамянова.

Будучи талантливым поэтом, В. Арсеньев мастерски использует в переводах художественно-выразительные средства. Ярким примером использования разнообразных выразительных средств в поэтической речи является один из его ранних переводов — стихотворение «Углекоп»<sup>2</sup> Х. Смирненского («Въглекопач» Христо Смирненски).

Творческая манера переводчика, круг интересующих его тем и проблем складываются на фоне осмысления событий собственной жизни. Валентин в юности познал все тяготы жизни (работа в рудниках и на стройках), поэтому ему близка тема произведения Х. Смирненского.

Переводчик воспроизводит картину ужасающей бездны, нечеловеческих условий, в которых работают углекопы, используя яркие тропы (эпитеты, метафоры, метафорические эпитеты), стилистические фигуры и приемы (оксюморон, параллелизм, градация, антитеза, повторы) для усиления выразительности текста: *холодная мгла, бурное пламя, время бесцветное, взгляды потухшие, сырость брызжет, мрак залижет, мощные руки столетий, пальцы железные, ковер каменистый, загоревшаяся мгла, палящий дождь; мрак подземелья — мрак в душах рабов; огонь, вырывающийся из глубины вековых пластов — огонь, разгорающийся в душах углекопов.*

Перевод названия произведения играет важную роль, так как читатель вначале знакомится с названием, от которого в дальнейшем зависит понимание всего художественного текста. Среди переводов В. Арсеньева есть стихотворение Дамяна Дамянова «Българийо, от обич плача», которое переводится на русский язык как «Болгария, плачу от любви». В рецепции В. Арсеньева заглавие стихотворения Д. Дамянова звучит таким образом: «На коленях стою пред тобою»<sup>3</sup>. Поэтом-переводчиком вложен глубокий смысл в это название. Стихотворение в переводе Арсеньева звучит как признание в горячей любви к родине. Этой цели подчинены все поэтические средства: лексика возвышенного стиля (*от счастья плачу, припав к твоей груди родной!*; *любовью воздаю горячей; за землю, любимую, святую;*

благодарю, о мать моя), прием пафоса, передающий экспрессию чувств, характерную для произведений патриотической тематики.

*България, от обич плача  
над майчините ти гърди!  
Благодаря ти за това, че  
под своито слънце ме роди<sup>4</sup>.*

(Д. Дамянов)

*Болгария, от счастья плачу,  
Припав к твоей груди родной!  
Любовью вздаю горячей  
За то, что я рожден тобой!*

(В. Арсеньев)

«Трансформация — основа большинства приемов перевода. Заключается в изменении формальных (лексические или грамматические трансформации) или семантических (семантические трансформации) компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи»<sup>5</sup>. На примере одного отрывка из стихотворения можно определить, что поэт-переводчик использовал замену — лексическую, грамматическую и семантическую трансформацию: *плачу от любви* (подстрочный перевод, далее подстрочник) — *от счастья плачу, припав к твоей материнской груди* (подстрочник) — *припав к твоей груди родной!*, *Благодарю тебя за то, что под своим солнцем меня родила!* (подстрочник) — *Любовью вздаю горячей за то, что я рожден тобой!* В данном отрывке строка «любовью вздаю горячей» звучит сильнее, чем в оригинале. Особенность переводческого мастерства В. Арсеньева — в особом лиризме, в эмоциональной возвышенности поэтических строк.

Переводчик бережно относится к культурному фону оригинала, воссоздает образную систему — исторические и культурные реалии (Караджа, Левски, лестница), поэтические образы (солнце, небо). Культурная реалья «лестница» является одним из образов, входящих в фоновые знания переводчика. Арсеньев ввел этот образ из широко известного в Болгарии рассказа Х. Смирненского, используя прием трансформации: *стълба лесна — лестница простая* (подстрочник) — *лестница успеха*, подчеркнув значимость этой реалии для русскоязычных читателей.

Одной из особенностей переводческого стиля В. Арсеньева является использование лексики возвышенного стиля для выражения глубоких, сильных чувств героя, придания пафоса произведению на патриотическую тему. К примеру, в переводе стихотворения Н. Вапцарова «Пролет» («Весна моя»<sup>6</sup>) русским поэтом использована романтическая и возвышенная лексика для создания образов весны и лирического героя. Переводчик добавляет от себя оценочную характеристику весны: *в цветенье белом, смелая, в дальней дымке таешь, воздух рассекая вольной грудью*.

Вместо трехкратного повтора *Пролет моя, моя бяла пролет — Весна моя, моя белая весна* (подстрочник) — *О, весна моя, в цветенье белом* Арсеньев использовал четырехкратный повтор, видоизменив строку *О, весна моя, весна без краю!* Многократный повтор и междометие «О», отсутствующее в оригинале, выполняют одну задачу — придают высокий пафос произведению и еще большую взволнованность состоянию лирического героя.

В этом переводе встречаются разные виды повторов. Пример анади-  
позиса:

*Как над тополями пролетаешь ты,  
пролетаешь, в дальней дымке таешь.*

К достоинствам перевода можно отнести использование звуковых  
полифонических повторов, придающих особое звучание и ритм строкам:

*Воздух рассекая вольной грудью...  
Как труду обрадуются люди («Весна моя»)*

Все это свидетельствует о большом внимании поэта-переводчика к зву-  
ковой инструментровке, звукописи строк. Подтверждением тому является  
большое количество примеров с аллитерацией и ассонансами. В стихотво-  
рении «Болгария»<sup>7</sup> Г. Джагарова («България») звуки «з», «с», «ц» участ-  
вуют в создании различных звуковых эффектов: звуки «з» и «с», а также  
звукосочетания в словах *разбился кубок с византийским ядом* вызывают  
ассоциацию звона разбитой посуды, звуки «с», «ц» в строке *сломан был  
турецкий ятаган* воссоздают звук сломанного оружия.

В переводе стихотворения Н. Фурнаджиева «Только тебе»<sup>8</sup> («На тебе  
само») привлекает внимание звукопись поэтических строк: *вода порыви-  
сто струится*, (создает иллюзию струящейся воды), *мне пледом плечи  
укрывая* (вызывает ассоциацию с мягким пледом), *к тебе в полутьме  
гостиной* (мягкость звуков создает интимность отношений).

Одной из особенностей переводческого стиля Арсеньева являет-  
ся глубокий психологизм. К примеру, при переводе любовной лирики  
Н. Фурнаджиева (стихотворение «На тебе само» – «Только тебе») Ар-  
сеньев использует приемы психологического параллелизма, олицетво-  
рения и контраста, сопоставляя состояние природы и человека: *туча  
набежит, станет мир добрей и строже, дождь стучится, день бредет,  
лепет дождевой струи, большая — маленькая ложь*.

Изменение эмоциональной картины мира в рецепции В. Арсенье-  
ва (дождь с неприятным стуком, злые жуткие сны, образ женщины  
не с «немым», а «говорящим» взглядом и т. д.), психологизм в описании  
внутреннего мира литературных героев усиливает художественность,  
силу воздействия произведения.

Русский поэт-переводчик В. Арсеньев творчески подходит к воспро-  
изведению не только идейно-содержательной и образной, но и ритмико-  
интонационной структуры оригинала. Ярким примером этому служит  
перевод стихотворения «Углекоп» Х. Смирненского. Рифмы в 4 строках  
в подлиннике и переводе повторяются в следующем порядке: **а-б-а-б-в-г-  
в-г-д-е-д-е**. В стихотворении Н. Вапцарова «Весна моя» («Пролет») пере-  
водчиком также сохранен ритмический рисунок оригинала путем подбо-  
ра таких же рифм для пятистиший: **а б в в б / а а б в б**.

В переводе стихотворения Г. Джагарова «Болгария» В. Арсеньев  
полностью воспроизвел метрическую систему (пятистопный ямб с пир-

рихием), сохранив количество слогов в строфе (в каждом четверостишии количество слогов соответствует оригиналу — 10–11–11–10).

Таким образом, к особенностям переводческого мастерства русского поэта-переводчика Валентина Арсеньева можно отнести адекватное воспроизведение стихов болгарских поэтов, тщательный подбор эквивалентной лексики, использование широкого арсенала художественно-выразительных средств, лиризм и глубокий психологизм, сохранение ритмической структуры оригинала, искусный подбор рифм, характерную эвфонию. Важно отметить, что в переводах чувствуется стиль самого В. Арсеньева — большого художника со своеобразным почерком.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ковалева К. Н. Особенности перевода музыкальных текстов (на материале либретто к мюзиклу «Призрак оперы» и его переводов на русский язык) // Русский язык и культура в зеркале перевода. Мировое кино: вчера, сегодня, завтра... / в авторской редакции. М.: Изд-во Форум, 2017. С. 214.

<sup>2</sup> Смирненски Х. Д. Углекоп // Свободная Болгария. 1946. № 34. С. 5.

<sup>3</sup> Дамянов Д. П. На коленях стою пред тобою // Болгария. 1969. № 6. С. 18.

<sup>4</sup> Дамянов Д. П. Коленича пред тебе. София: Профиздат, 1967. С. 5.

<sup>5</sup> Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода. М.: Московский лицей, 1996. С. 201.

<sup>6</sup> Ванцаров Н. Й. Весна моя // Болгаро-советская дружба. 1948. № 12. С. 16.

<sup>7</sup> Джагаров Г. Г. Болгария // Болгарские поэты. София: София-пресс, 1968. С. 77.

<sup>8</sup> Фурнаджиев Н. Й. Только тебе // Избранные стихи. София: Издательство литературы на иностранных языках, 1965. С. 13.

**Arseniev S. V.**

*University of National and World Economy, Bulgaria*

**Dutbayeva S. S.**

*Kh. Dosmukhamedov Atyrau State University, Kazakhstan*

#### VALENTIN ARSENIIEV'S TRANSLATION SKILLS

The article is devoted to the translation skills of the Russian poet Valentin Arseniev and his contribution to the development of literary translation, based on material of the works of outstanding Bulgarian poets and their translations into Russian. As a result of a comparative analysis, the features of the translation style of V. Arseniev were determined: musicality and expressiveness, lyricism and psychologism, preservation of the figurative structure, rhythmic and intonational structure of the poems.

*Keywords:* translation skills; artistic-expressive means; rhythmomelodies.



## РОЛЬ ПЕРЕВОДА В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

В статье перевод рассматривается как многоаспектное явление. Аспекты изучения перевода обусловлены спецификой его функционирования в разных сферах общественной жизни. В сфере образования важную роль играет не только педагогический аспект перевода, но и социолингвистический, психолингвистический, лингвокультурологический, лексикографический и др. аспекты перевода. В учреждениях образования с казахским и русским языком обучения перевод используется в целях эффективного усвоения знаний.

*Ключевые слова:* перевод; теория перевода; транслятология; аспекты перевода; сфера образования; художественный перевод.

Перевод в специальной лингвистической литературе определенное время рассматривался в контексте лингвистики<sup>1</sup>. В последние несколько десятков лет теория перевода стала обозначаться термином *транслятология* и изменился взгляд ученых на природу перевода. Это связано с появлением исследований во многих смежных с лингвистикой науках.

Социолингвистический аспект перевода основывается на работах лейпцигской школы теории перевода О. Каде, который «рассматривал перевод как важнейший вид языкового посредничества (*Sprachmittlung*), т. е. межъязыковой коммуникации, представляющей собой общественное явление — языковую деятельность людей, связанную с общественными условиями и служащую общественным целям»<sup>2</sup>. Его идеи развиваются в исследованиях Л. К. Латышева, по мнению которого «общественное предназначение перевода его постоянный классифицирующий признак во всех его реализациях»<sup>3</sup>. Социолингвистическую трактовку перевода дает Б. Хасанов, рассматривая переводческое творчество как своеобразный вид двуязычия: «Видимо, это явление возникло в условиях одноязычия в гомогенном социуме, но осуществлялось непременно его двуязычными членами<sup>4</sup>. Трехсторонняя связь: «автор — переводчик — читатель», утвердившаяся в сфере художественной литературы, порождает один из своеобразных случаев языкового контакта», и она «порожденная на почве многоязычной литературы, стала одним из источников (родником) языкового контакта, а сам перевод — стимулирующим фактором развития двуязычия»<sup>5</sup>.

В рамках лингвокультурного аспекта перевод является одним из видов коммуникативной деятельности и лингвокультурным процессом, предполагающим языковую деятельность и служащим межкультурной коммуникации<sup>6</sup>, обеспечивающей «взаимопонимание участни-

ков коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам»<sup>7</sup>.

Перевод следует рассматривать и как психолингвистический процесс. Этот аспект перевода детерминирован тем, что перевод представляет собой один из видов речевой деятельности: «перевод — есть специализированная речевая деятельность, которая носит характер общественно-полезного труда, играет посредническую роль в коммуникации разноязычных индивидов и коллективов, комбинирует в своей структуре средства двух языков и два глобальных речевых способа, нацеленные на полноту и точную передачу речевых сообщений и жестко детерминирована в своем содержании внешними составляющими»<sup>8</sup>. Основываясь на работе Э. А. Гутта, попытавшегося применить к переводу теорию релевантности Д. Спербера и Д. Уилсона, Н. В. Комиссаров отмечает когнитивные аспекты перевода<sup>9</sup>. Эта теория используется для объяснения природы перевода, поскольку перевод — «это всегда межъязыковое интерпретированное использование языка, ...общность вывода из текста оригинала и перевода обеспечивается путем интерпретации их семантических репрезентаций и контекстуальных допущений, отбираемых из соответствующей когнитивной среды», а такой подход, по мнению Э. А. Гутта, «дает единый принцип, объясняющий сущность перевода и его верность оригиналу, поскольку он представляет перевод как часть общечеловеческой психологии, включающей принцип релевантности и способность осуществить интерпретативное использование языка»<sup>10</sup>.

Перевод употребляется в тех областях социальной коммуникации, которые связаны с производственными и познавательными сферами. Все приведенные выше аспекты перевода лежат в основе использования его в сфере образования, которая рассматривается как посредник между личностью и культурой, поэтому школа, учитель, учебник заняты переводом с различных языков. Использование перевода в учебном процессе имеет свою методологию, методику, стиль и качество, что постоянно находится в поле зрения педагогов и широкой общественности и «для воспроизводства культуры имеет крайне важное значение, в каком виде предстанет она перед вступающими в жизнь поколениями»<sup>11</sup>. С этими словами нельзя не согласиться, ведь, недаром говорят, что переводы осуществляются не только с одного языка на другой язык, а из одной культуры в другую культуру.

Возьмем, к примеру, обучение казахскому языку. В нашей полиэтнической стране овладение казахским языком — государственным языком РК — определено Конституцией Республики Казахстан, «Законом о языках в Республике Казахстан», «Законом об образовании», «Государственной программой развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы», поэтому казахский язык

изучается на всех уровнях образования. С самого начального этапа изучения казахского языка используется перевод, для части населения, не владеющей языком, он играет посредническую роль между двумя языками. Использование перевода на всех уровнях образования имеет свои особенности. Перевод слов, словосочетаний и предложений характерен при обучении детей младшего возраста. Обычно эти переводы снабжены рисунками, так как наглядное восприятие облегчает усвоение слов и синтаксических конструкций. Для них подбираются небольшие тексты познавательного и воспитательного характера, в конце которых обязательно дается перевод трудных слов и выражений. В старших классах предлагаются более объемные тексты, также снабженные переводами незнакомой лексики в постатейных словариках, в конце всех учебников казахского языка размещаются русско-казахские словари, охватывающие активную и пассивную лексику, используемую в учебном процессе. На уроках казахского языка ученикам предлагается осуществлять устные и письменные переводы с родного языка на казахский язык.

В условиях вузовской подготовки специалистов казахский язык включается в учебные планы как обязательная дисциплина. Здесь преподавание казахского языка наряду с определенными достижениями наталкивается на трудности, так как для всех учебных заведений, занимающихся подготовкой специалистов разных профилей, предлагаются одинаковые учебники, одна и та же методика, одни и те же учебные тексты. Написано лишь несколько учебников, учитывающих специфику вузов. На наш взгляд, студенты и вузовские преподаватели ощущают этот дефицит и признают необходимость направить изучение казахского языка в русло получаемой специальности.

Перевод, а также дисциплины по теории перевода, занимают одно из ключевых мест в подготовке переводчиков, которые в процессе обучения своей специальностью должны овладеть навыками письменного, устного и синхронного перевода. Такие специалисты, как правило, двуязычны. Учебный процесс в высших учебных заведениях, выпускающих переводчиков, нацелен на формирование переводческого двуязычия, предполагающего развитие языковой личности, которая должна накопить определенный словарный запас, соотношенный с определенным предметно-понятийным тезаурусом, усвоить различные модели и сценарии коммуникативного и интерактивного поведения. Будущий переводчик должен овладеть навыками переключения с языка на язык для успешного осуществления функции межъязыкового посредничества. Этот навык обоснован наличием в сознании переводчика не только «двух существующих самостоятельных языковых тезаурусов, но некоего единого двустороннего образования, сложившегося путем взаимодействия и своего рода «срастания» обеих систем».

В лингвистической подготовке учителей казахского и русского языков, профессиональная деятельность которых будет проходить в школах с разными языками обучения, перевод употребляется при изучении многих дисциплин: «Сопоставительная типология русского и казахского языков», «Введение в языкознание», «Общее языкознание», «Современный русский язык», «Практический курс русского языка», «Практический курс казахского языка» и т. д. Подготовка педагогических кадров предусматривает двуязычность и этих специалистов.

Буквальный перевод на практических занятиях часто используется, когда нужно перевести слово вне контекста, при изучении некоторых тем по лексике, морфологии. При переводе с русского языка на казахский язык слов, соотносимых с денотатом, студенты, как правило, не испытывают затруднений. Этот способ применяется в редких случаях, поскольку обучающиеся сталкиваются с довольно большим количеством слов с переносным значением, функционирующих в пределах текста. В русском и казахском языке кроме этого имеется определенный пласт безэквивалентных языковых единиц, в которых содержится культурный компонент. Обычно слово — основная языковая единица, в которой отражен культурный компонент, но и другие единицы языка могут содержать этот компонент. Известно, что культура народа — «носителя языка, отражается не только в отдельных словах; она не менее выпукло выступает и в воспроизводимых, готовых, клишированных словосочетаниях и фразах»<sup>12</sup>. Переводы таких слов и выражений очень сложны. При обращении к словарям обнаруживается, что они даются без перевода, или к ним подбирается примерное наименование, или используется описательная характеристика. Словосочетания русского и казахского языков, в которых оба компонента употреблены в прямом значении, чаще всего получают адекватный перевод на переводимом языке, а при переводе слов и компонентов словосочетаний, употребленных в переносном значении, используются разные лексемы.

Обращение к переводу художественных произведений и использование его в учебном процессе отмечалось во второй половине XIX и начале XX века, что отразилось в творчестве и просветительской деятельности выдающихся писателей и поэтов Казахстана. Так, казахский педагог и просветитель Ибрай Алтынсарин перевел произведения И. Крылова, Л. Толстого, К. Ушинского, И. И. Паульсона, которые сыграли роль в воспитании и развитии родной речи казахских детей. Эти переводы были включены в «Киргизскую хрестоматию», которая была издана в 1879 году в г. Оренбурге.

Переводы басен И. Крылова были сделаны и А. Байтурсыновым. Шакарим Кудайбердиев перевел прозаические произведения Л. Толстого, А. Пушкина в стихотворной форме; М. Дулатов осуществил переводы произведений А. Пушкина, М. Лермонтова, Шиллера; М. Жумабаев пе-

реводит А. Пушкина, М. Лермонтова, А. Блока, М. Горького и др. При переводе художественной литературы во главу угла ставится их эстетическая ценность, в учебных целях отбирается литература, имеющая воспитательное значение. Перевод художественного произведения отличается от переводов других письменных источников. Художественный перевод — это вид литературного творчества. Как справедливо заметил А. Курелла, перевод художественного произведения «принадлежит к национальной литературе на том языке, на который сделан перевод», ибо в этом случае «необходимо передать содержание подлинника на новом языке, связанным с новой культурой и жизнью, так, чтобы сохранить его функцию, т. е. прежде всего, сохранить впечатление, производимое оригиналом»<sup>13</sup>. Переводы многих казахских и русских писателей и поэтов подтверждают эту мысль.

Переводы русской художественной литературы, а также другой, учебной, литературы на казахский язык оказали влияние на его внутриструктурное развитие. Это легко можно проследить на всех уровнях казахского языка, например, происходит расширение значений казахских слов, активизация их употребления, расширяются синтагматические возможности, происходит обогащение образными средствами, развивается терминологическая система и т. д.

Перевод как один из важных видов социальной коммуникации, в которой участвуют разные этносы в социально-коммуникативном пространстве нашей страны, представляет собой социально-культурное, многофункциональное явление. Использование переводов на казахский язык и с казахского языка в учебных целях в процессе обучения языку и подготовке специалистов — одна из сторон этого явления, которая заслуживает должного внимания со стороны ученых, педагогов, переводчиков.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. С. 315–317.

<sup>2</sup> Швейцер А. Д. Социолингвистические основы теории перевода // Вопросы языкознания. М., 1985. № 5. С. 15.

<sup>3</sup> Латышев Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания. М.: Просвещение, 1988.

<sup>4</sup> Хасанов Б. Х. Казахско-русское художественно-литературное двуязычие. Алма-Ата: Рауан, 1990.

<sup>5</sup> Там же. С. 152–153.

<sup>6</sup> Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Просвещение, 1983. С. 42.

<sup>7</sup> Ширяев А. В. Картина речевых процессов и перевод // Перевод как лингвистическая проблема. М.: МГУ, 1982. С. 36.

<sup>8</sup> Комиссаров Н. В. Когнитивные аспекты перевода // Перевод и лингвистика текста. М., 1994. С. 10.

<sup>9</sup> Там же. С. 9.

<sup>10</sup> Там же. С. 11–12.

<sup>11</sup> *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Семантизация культурного компонента языковых единиц в учебных словарях // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике. М.: Русский язык, 1978. С. 106.

<sup>12</sup> Там же. С. 104.

<sup>13</sup> *Курелла А.* Теория и практика перевода // Перевод — средство взаимного сближения народов: художественная публицистика. М.: Прогресс, 1987. С. 113.

**Bayandina S. Zh.**

*Abylai khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Kazakhstan*

## **THE ROLE OF TRANSLATION IN THE SPHERE OF EDUCATION OF REPUBLIC OF KAZAKHSTAN**

The article considers translation as a multidimensional phenomenon. Aspects of the study of translation are determined by the specifics of its functioning in different spheres of public life. In the field of education, an important role is played not only by the pedagogical aspect of translation, but also by the sociolinguistic, psycholinguistic, linguocultural, lexicographical, and other aspects of translation. In educational institutions with the Kazakh and Russian language of instruction, translation is used in order for effectively acquiring of knowledge.

*Keywords:* translation; theory of translation; translatology; aspects of translation; education; literary translation.

## **ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ ЖЕСТОВ**

В статье рассматриваются невербальные компоненты коммуникации в художественных текстах казахских писателей и выявляются особенности их перевода. Для целей контрастного исследования невербальных компонентов общения сопоставляются их языковые соответствия с учетом формального (внешнего) и содержательного аспектов кинем. Исследования выявили разнотипные лексические средства отражения кинесических элементов общения, фиксирующие жесты либо со стороны формы (техники) исполнения, в содержательном плане, включающем смысловой, прагматический аспекты, стилистические особенности употребления кинем, либо описывающие жесты в разных аспектах одновременно.

*Ключевые слова:* коммуникация; речь; кинесика; межъязыковые сопоставления; интерпретация; лакуна.

Параязык, функционируя совместно с лингвистическими единицами, влияет на объем и качество передаваемой информации, об этом свидетельствуют наблюдения за поведением собеседников в процессе речевого общения. По свидетельству Д. Эйберкромби, «хотя мы продуцируем речь органами речи, мы передаем информацию всем нашим корпусом...», «паралингвистические явления происходят одновременно с языком, взаимодействуют с ним и вместе с ним образуют целостную систему коммуникации»<sup>1</sup>.

Исследование жестовых систем, используемых в разных речевых коллективах, только начато. Поэтому естественно, что методика подобных исследований недостаточно разработана, тем более применительно к письменным источникам. Предложен, например, вариант межъязыковых сопоставлений, в котором исследование языковых единиц отражения жестов сочетается с опросом информантов: жест — его значение — фразеологизм — его значение.

Применяя переводческий анализ в качестве способа выявления национальной специфики жестов, нужно исходить из следующих посылок:

- 1) поскольку значительные расхождения, обуславливающие неповторимую специфику общения разных речевых коллективов, равно как и долю участия в нем дополнительных средств передачи информации, обнаруживаются, наряду с языковыми особенностями в невербальных факторах речи, последние отражаются в художественном тексте достаточно регулярно, объективно, полно;
- 2) опытный переводчик, знающий культуру, обычаи, особенности речевого этикета другого народа, стремится адекватно и полно передать специфику кинесических компонентов речи при переводе.



Для целей контрастивного исследования невербальных компонентов общения сопоставляются их языковые соответствия с учетом формального (внешнего) и содержательного аспектов кинем.

Наблюдения показали, что объект сопоставления, локализован, как правило, в синтаксических структурах больших, чем предложение, особенно в тех случаях, когда осознаются факты расхождений в жестовом поведении двух народов. Поэтому словесные выражения, переводящие явления кинетического кода в плоскость языка, обнаруживаются как в рамках микро- так и макроконтекста.

Исследования выявили разнотипные лексические средства отражения кинетических элементов общения, фиксирующие жесты либо со стороны формы (техники) исполнения, в содержательном плане, включающем смысловой, прагматический аспекты, стилистические особенности употребления кинем, либо описывающие жесты в разных аспектах одновременно.

Попутно отметим сложности словесного описания ряда жестов при переводе с казахского на русский. Основные причины, обуславливающие трудности при передаче кинем, сводятся к следующему:

- 1) отсутствие одно-однозначного соответствия жестов у казахов и русских по форме и по содержанию. Совпадение в ряде случаев может создать ложное впечатление об абсолютном тождестве соответствующих жестов. Сравним жест «воздеть руки» и «екі қолын көтеру», обозначающий обращение к богу. Нужно отметить, что кроме некоторых моторных различий, не препятствующих опознаванию жеста представителями обеих культур, имеются различия в их содержании, а именно: в казахском узусе он может быть интерпретирован несколько шире, чем в русском, так как помимо своего основного значения, общего для двух народов, он передает в общении казахов также акт проклятия;
- 2) существование кинесических лакун разных типов, которые рассматриваются ниже.

В связи с лакунами возникает проблема их передачи при переводе: с одной стороны, желая сохранить национальную специфику жестикюляции, переводчик отыскивает способы передачи жеста при переводе, с другой стороны, копируя способ описания жеста в оригинале переводчик может в результате передать его неполно, что приведет к непониманию текста, либо к неверной интерпретации поведения персонажа в связи с отсутствием необходимых знаний у читателя;

3) языковое развитие так называемой «жестовой лексики», то есть дальнейшее развитие по законам того или иного языка лексических единиц обозначения жестов, имеющих прозрачную внутреннюю форму. В этом отношении особенно показательны случаи универбации словосочетаний, когда несколькословное наименование сокращается до однословной номинации, например: *ауызды ашып жүру — ашықауыз, аяғын жәй басып жүру — жәйбасар*. Основная трудность при передаче подобных однословных образований возникает в отношении внутренней

формы, которая сохраняется в производном имени, указывая на соответствующий жест.

В рамках сопоставительного исследования параллельных текстов наиболее эффективным, по мнению некоторых ученых, является метод установления лакун. Данный метод можно интерпретировать двояко. С одной стороны, это способ выявления в тексте языковых и неязыковых явлений, по отношению к которым невозможно применить набор известных уже правил. Подобные факты сигнализируют о присутствии в тексте форм, не имеющих непосредственных коррелятов в языке перевода. Например, «*бет сипап, бата беру*», «*босага керу*», «*мұрнын кесіп беру*» не имеют эквивалентов в русском языке. С другой стороны, метод лакун предполагает установление соотношения инварианты / варианты, где инвариант мыслится как некое речевое поведение со всеми присущими ему компонентами, которое характеризует представителя любой культуры, а варианты являются формами реализации инварианта, обладая некоторыми различиями и совпадениями, по сравнению с любыми другими лингвокультурными вариантами.

Показательными в этом отношении являются средства обозначения кинем в содержательном плане, которые ориентированы на функциональное назначение, а не форму исполнения жеста. Таков обычный способ фиксации экспрессивных жестов, которые по своему характеру более импульсивны и менее условны по сравнению с другими жестами. Именно поэтому в разных социумах обнаруживается значительное сходство между ними, что определяет легкость ассоциации соответствующих жестов-вариантов с инвариантами.

Анализ единиц обозначения основных типов жестов свидетельствует о существовании трех видов соответствий в жестовой коммуникации в сопоставляемых культурах:

- 1) полное соответствие в функциональном назначении жеста, технике его исполнения и стилистическому употреблению;
- 2) частичное соответствие, при котором наблюдается расхождение в каком-либо из аспектов при сходстве остальных черт;
- 3) отсутствие соответствия, при котором наиболее очевидно выявляются интеркультурные кинесические лакуны.

Случаи полного совпадения кинем охватывают достаточно разнообразные виды жестикуляции. Это легко проследить на примере отражения условных жестов, обладающих означающим, так и означаемым. При этом учитывается лишь факт совпадения жестов со стороны «внешней семантики», техники исполнения, особенностей употребления.

Нередко недостаточно эксплицированное со стороны формы описание жеста в оригинале конкретизируется при переводе. Более полная передача жеста в подобном случае во многом определяется объемом тех фоновых знаний, которыми располагает переводчик. Для иллюстрации приведем следующий пример:

*Міне, осындай ішкі есептермен Шұбар жуз қаралы атқамінерді көкқасқа сойып, қонақ еткен<sup>2</sup>. / Именно для этого Шубар и созвал в Жидебае около сотни аткаминеров — родовых старейшин, елюбасы — и, подчеркивая значительность встречи, заколол для них кок-каска — серую кобылицу с отметиной на лбу. В древности такую лошадь закалывали перед началом какого-либо важного дела и давали торжественную клятву в верности друг другу, опуская пальцы в ее кровь. Впоследствии угощение мясом кок-каска стало символом единомыслия и верности общему делу...*

Случаи частичного совпадения кинем являются весьма распространенными, и в зависимости от расхождений в технике (форме) исполнения или содержательном плане можно говорить о моторных, либо функциональных вариантах соответствующего инвариант.

1. Кинемы, совпадающие в своем функциональном назначении, но различающиеся в моторном аспекте. Для иллюстрации можно привести жест «камшыны алдына тастау», что значит 'бросить вызов кому-либо', который совпадает в плане содержания с жестом «бросить в лицо перчатку»:

*Ал егер жауап қайырмаса ше? — Мә, менің қамшым... Жауап қайырмайтын болса алдарына таста да, өзің кейін шап!<sup>3</sup> / — А если будут молчать? — Вот моя плеть... Брось им ее тогда и скачи назад!*

В данном случае переводчик производит дословный перевод, что может вызвать неясности при интерпретации данного текста носителем языка перевода, поскольку данный жест является национально специфичным.

Можно привести более яркий пример соответствия жестов в функциональном отношении, но различающийся в моторном плане:

*— Арсыз ба, Бұқар-еке! — деді Науан ұста қос қолын кеудесіне қойып<sup>4</sup>. / — О, наш жырау!.. Воин склонил голову перед певцом.*

2. Кинемы, совпадающие в моторном плане, но не являющиеся эквивалентами в содержательном плане.

Для примера можно привести русский жест «руки в боки», который обозначает уверенность в себе, задорность и казахский жест «екі бүйірін таяну», который является табу в повседневной жизни, поскольку является ритуальным жестом и используется женщинами-казашками при оплакивании близкого человека.

Случаи отсутствия совпадения кинем в жестовой коммуникации двух народов представляют собой абсолютные лакуны, и, следовательно, им не могут быть подобраны соответствующие готовые корреляты при переводе. Такие жесты в упомянутой выше классификации жестов рассматриваются как жесты-реалии, которые являются характерными только для данной культуры. При передаче жестов-реалий переводчик сталкивается с одной из спорных проблем теории художественного перевода: сохранить жестовую лакуну или же не переводить ее совсем.

Часто переводчики не переводят жестовую лакуну совсем. Такой пример можно привести из перевода романа М. Ауэзова «Путь Абая»:

*Сондай қартаңдау, ысқаяқ жеңге болып, түсін өзгертіп, ернін сылл еткізген. Және бетін жыртып, сығырайып тұрып:*

*— Омай, шикін, о несі екен! «Жігітім»” деп, «қара қазақтың асылы» деп<sup>5</sup>. /*

*Он стал изображать немолодую, с хитринкой женщину, проведя по щеке пальцем и балагурия, воскликнул:*

*— Неужели это тот, о котором говорили: «джигит», «интеллигент».*

Как видно из данного примера, *жест ернін сылл еткізу* был оставлен переводчиком без внимания.

При сохранении жеста естественно встает проблема выбора адекватного способа перевода: описательного (объяснительного) или буквально-го с необходимым комментарием.

Описательный способ неизбежно приводит к многословию, что пагубно влияет на текст. Сохранение лакуны в виде дословной передачи жеста, объясняемое стремлением автора передать национальное своеобразие оригинала, также имеет нежелательные последствия, в частности, создает трудности в интерпретации текста.

Текст оригинала содержит единицы, обозначающие жесты-лакуны с разной степенью эксплицитности. С этой точки зрения можно выделить 2 типа словесных описаний жестов-лакун.

- 1) Полуэксплицированные описания, которые, в свою очередь, могут быть двух видов: а) в названии — обозначении содержится указание на технику исполнения жеста; его функциональное назначение должно быть конкретизировано с помощью микроконтекста или фоновых знаний, например: *Біреулер жағасын ұстап, шошынып тыңдасты. Біреулер ішін тартып, сүйсініп құлақ салды. / Одни, хватаясь за ворот в знак удивления, слушали с нескрываемой тревогой, другие же — с удивлением, с радостью;* б) обозначение указывает на функциональное назначение жеста, техника исполнения не эксплицирована. Примером является жест «бата беру».
- 2) Эксплицитные обозначения жестов на внешнюю форму и семантику, например: *...Жәнібек хан нүкерлерімен таяу келіп қол құсырып иіліп сәлем берді: — Арсың ба, Асан ата! / Хан Белой Орды Джаныбек, перед которым трепетали враги, подошел к холму и, как сын перед мудрым престарелым отцом, склонился в глубоком земном поклоне.*

В данном примере мы снова наблюдаем неточность перевода, поскольку техника исполнения кинемы «земной поклон» частично не совпадает с техникой исполнения кинемы, указанной в оригинале. В технике исполнения «земной поклон» правая рука опускается до земли, а в кинеме «*қол құсырып иіліп сәлем берді*» руки скрещиваются на груди. В данном случае наиболее удобным способом передачи жеста в переводе является, по нашему мнению буквальный перевод, поскольку в описании кинемы в оригинале хорошо раскрывается и внешняя форма и семантика жеста.

Таким образом, можно сделать вывод, что очень много интересных и ценных сведений об особенностях жестового поведения можно получить

в результате исследования единиц отражения кинем в художественном тексте. Это, в первую очередь, относится к изучению национально-культурной специфики жестикуляции, которая может быть исследована как на материале одноязычных текстов, так и путем сопоставления параллельных текстов. Именно в последнем случае, отчетливо выявляется сходства и различия в жестовом поведении представителей разных культур.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Эйберкромби Д.* Параязык // *Communication in fase — to — fase interaction.* Ln., 1972. P. 64.

<sup>2</sup> *Есенберлин И.* Кочевники. Алматы:Жазушы, 1976.

<sup>3</sup> Там же. С. 290.

<sup>4</sup> Там же. С. 71.

<sup>5</sup> *Ауэзов М.* Путь Абая. Алматы, 1961. 804 с.

**Beissembayeva S. B.**

*Khoja Akhmet Yasawi International Kazakh-Turkish University, Kazakhstan*

#### TRANSLATIONAL ANALYSIS AS A WAY TO IDENTIFY THE NATIONAL SPECIFICITY OF GESTURES

The article considers non-verbal components of communication in the literary texts of Kazakh writers, and identifies the features of their translation. For the purposes of contrastive research of non-verbal components of the communication language the correspondences between the formal (external) and content aspects of the kinemes (smallest units) are compared. The author concludes that her research has revealed various lexical means of reflecting kinetic (linguistic) elements of communication, fixing gestures either from the form technique of execution in the content plan, which includes the semantic, pragmatic aspects, stylistic features using of the kinemes or describing gestures simultaneously in different aspects.

*Keywords:* communication; speech; kinesics; cross-language comparisons; interpretation; lacuna.

## ОБРАТНЫЙ МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД В НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МЕЖЪЯЗЫКОВОМ ОБЩЕНИИ (ОПЫТ СОЗДАНИЯ ПРОЕКТА «VAVILON.NET»)

В статье представлен опыт разработки и реализации проекта «Vavilon.net», направленного на организацию непрофессионального письменного общения партнеров, не владеющих иностранными языками. Основой такой коммуникации является обратный машинный перевод, который позволяет отправителю сообщения (адресата) оценивать полноту и качество передаваемого содержания и, при необходимости, корректировать отправляемый текст. Корректировка является центральной для письменного проекта коммуникации в очерченном формате. Формула проекта = машинный перевод (МП) + обратный машинный перевод («MP + OMP»). Обратный машинный перевод — это способ корректировки исходного текста, который адаптируется к возможностям МП. В статье рассматриваются функциональные и когнитивные особенности проекта. Проект имеет отношение к идеям разных лингвистических дисциплин. В статье представлены практические результаты начального этапа реализации проекта Vavilon.net: в социальных сетях, в учебном процессе и в исследовательской практике.

*Ключевые слова:* непрофессиональная межъязыковая интернет-коммуникация; машинный перевод; обратный машинный перевод; интернет-проект «Vavilon.net».

**Исходные положения.** В статье представлены результаты разработки и опыта реализации проекта «Vavilon.net (MP + OMP)», в котором MP — машинный перевод, а OMP — обратный машинный перевод исходного текста (ИТ). Проект основан на теоретической гипотезе, согласно которой перевод является формой интерпретации, следовательно, может быть индикатором качества (уровня, степени) интерпретируемости, понимания и, как результат — доступности информации, отправленной адресату. На этом тезисе строится наша гипотеза о возможности использования алгоритма «МП+ОМП» для перлокутивной экспертизы текстов законопроектов, с целью квалификации их доступности для рядового законопослушного гражданина.

На начальном этапе создания проект был направлен на оценку его возможности для использования в качестве дополнительного средства межъязыковой коммуникации между партнерами, не владеющими иностранными языками. Инициаторы проекта исходили из того, что OMP может выступать в качестве удобного инструмента для исправления результатов MP, поскольку OMP позволяет оценивать качество сообщения, отправляемого текста с точки зрения того, как он будет пониматься адресатом. Если отправитель оценивает интерпретацию компьютером содержимого сообщения как сомнительную, он (отправитель) может исправить текст (ИТ-1), чтобы он стал доступным для МП и, следовательно,

для адресата. Заключение о доступности для получателя информации может быть сделано на следующих этапах преобразования исходного текста в цепях ИТ-1 — МР-ОМР — ИТ-2. Длина цепочки не имеет ограничений.

Таким образом, цель алгоритма «МП+ОМП» — улучшение качества перевода. Оно достигается не столько за счет постпереводной корректировки иноязычного (для тебя) текста, полученного в результате перевода на этот язык, которого, увы, ты не знаешь, сколько в корректировке переводимого текста на родном языке, который ты хорошо знаешь, и твои возможности успешной (NB — УСПЕШНОЙ = коммуникативно успешной!) предпереводческой подготовки текста здесь гораздо БОЛЬШИЕ. Корректировка вторичного текста, полученного в результате ОМП, — главный сущностный, элемент программы МП +ОМП и проекта «Vavilon.net», создающий ее специфику. Корректировка как элемент трансляционной деятельности в рамках программы «МП+ОМП» во многих отношениях подобна предпереводческому анализу текста. И то и другое — адаптация текста к возможностям перевода, прогнозирование его трудностей и потерь с целью их «избежания». Техника корректировки трансляционной деятельности в формате МП+ОМП нуждается в специальной методической разработке. О когнитивных и коммуникативных основаниях этапа корректировки процедуры МП+ОМП будет сказано далее.

Алгоритм (деривационная цепочка) МП+ОМП:

- 1) исходный текст (ИТ-1) на родном языке;
- → 2) текст, переведенный на требуемый иностранный язык;
- → 3) текст ИТ-2, полученный в результате ОМП;
- → 4) Оценка текста ИТП-2;
- → 5) корректировка текста ИТП-2 (при его негативной оценке);
- Получение откорректированного текста ИТ-3;
- → 6, 7, 8) возможное продление цепочки → → →: ОМП-2, ОМП-3, ОМП-4 до достижения позитивной оценки;
- отправление текста на иностранном языке в варианте, который при ОМП получил положительную оценку автора.

**Модальности проекта.** Цель алгоритма — улучшение качества перевода заключено не столько в корректировке иноязычного (для тебя) текста, полученного в результате перевода на этот язык, которого, увы, ты не знаешь, сколько в корректировке переводимого текста на родном языке, который ты хорошо знаешь, и твои возможности успешной предпереводческой подготовки текста здесь гораздо БОЛЬШИЕ (NB — УСПЕШНОЙ в данном контексте означает — коммуникативно успешной). Корректировка вторичного текста, полученного в результате ОМП, — главный сущностный, элемент программы МП +ОМП и проекта «Vavilon.net», создающий ее специфику. Корректировка как элемент трансляционной деятельности в рамках программы МП+ОМП во многих отношениях подобна предпереводческому анализу текста. И то и другое — адап-



тация текста к возможностям перевода, прогнозирование его трудностей и потерь с целью их «избежания». Но корректура имеет и свою специфику. Техника корректировки трансляционной деятельности в формате МП+ОМП нуждается в специальной методической разработке. О когнитивных и коммуникативных основаниях этапа корректировки процедуры МП+ОМП будет сказано далее.

В предлагаемой нами системе межъязыкового общения акцент делается на **предпереводческой деятельности автора сообщения**. ОМП в этой системе — формат, аспект (компонент), **средство** предпереводческого анализа. ОП (человеческий) и ОМП делают предпереводческий анализ текста более эффективным. Прежде всего потому, что делает его более **целенаправленным**. Не «вообще — перевод» «вообще текста как такового», а конкретное сообщение адресату с определенной целью, требующей для своего осуществления **необходимого и достаточного** инструментария. Это соответствует принципу кооперации Г. Грайса: «Коммуникативный вклад каждого участника диалога должен соответствовать цели диалога»<sup>1</sup>.

Модальности межъязыковой коммуникации в формате «МП+ОМП», значимые для проекта, во многом находятся в параметре антиномии ожидаемого и реального. План модальности проекта в существенной мере определяет сложившаяся в среде специалистов и билингвов негативная оценка качества МП. Наша практика показывает, что качество перевода во многих коммуникативных ситуациях приемлемо для ведения успешной межъязыковой коммуникации. Если трактовать приемлемость как «понимаемость» текста адресатом, то естественным образом возникает следующая постановка вопроса: каков диапазон **конструктивного** (в аспекте перлокутивного эффекта, = понимания переведенного текста) использования МП (и ОМП). Какие задачи можно успешно решать, имея то, что мы имеем, а именно — МП в таком его качестве, в котором он реально существует на сегодняшний день. ОМП — средство контроля и корректировки содержания межъязыкового общения и тем самым — повышения степени его эффективности. ОМП — это возможность у адресанта оценить отправляемое сообщение как приемлемое или неприемлемое, а в последнем случае — откорректировать его, доведя до уровня приемлемого. NB: Приемлемость — коммуникативная категория, прямо коррелирующая с категорией коммуникативной успешности и лишь косвенно — с категориями правильности, адекватности, идеальности. Конструктивное отношение к МП предполагает конкретно-прагматическую модальность, то есть, иное — неперфекционистское — понимание качества межъязыкового общения.

**Принцип коммуникативной достаточности.** Акцент на недостатках МП, имеющий широкое хождение в филологической среде (при почти полном отсутствии акцента на его позитиве), мешает широкому

и эффективному использованию формата «МП+ОМП». Здесь сознание первично по отношению к бытию. Мы говорим об использовании МП таким, каков он есть. И именно в этом статусе оцениваем его возможности достаточно высоко и предлагаем их использовать, не дожидаясь технического усовершенствования «машины» и интеллектуального совершенства программ перевода. Но более мы говорим о возможности повышения качества «МП+ОМП» путем активизации при его использовании ОМП.

Мы разделяем мнение С. В. Бездорожева, который «убежден в возможности использования МП (даже в его современном состоянии) во многих отраслях науки и бизнеса»<sup>2</sup>. В тексте его статьи приводятся многочисленные примеры как минимум удовлетворительного качества машинного перевода в различных сферах жизни, и особенно в Интернете. С. В. Бездорожев пытается определить, какие ниши в сфере перевода можно поручить МП, а какие — переводчику, чья работа и по сей день представляет собой творческий процесс.

Алгоритм «МП+ОМП» — не искусственный конструкт, он во многом имитирует механизмы естественной речемыслительной деятельности. В частности — механизм контроля языковой правильности высказывания»<sup>3</sup>. В естественных условиях — это встроенный и постоянно включенный механизм (вариант молчаливого знания, по Н. Хомскому), работающий молча и по умолчанию, но обнаруживающий себя при нарушениях и сбоях плавного течения речи. «ОМП+МП» на этапе оценки и корректировки — это механизм осознаваемого (= метаязыкового) контроля за коммуникативной адекватностью переведенного и отправляемого адресату сообщения. И в этом качестве он представляет немалый интерес для лингводидактики.

Продолжая линию<sup>4</sup> вписанности алгоритма «МП+ОМП» в «алгоритмы» естественного языка<sup>5</sup>, считаем целесообразным обратиться к теории речевых актов Дж. Остина и ее фундаментальным понятиям: иллокуция — локуции — перлокуции. Алгоритм «МП+ОМП» ставит акцент на **перлокуции** — на эффекте воздействия речевого акта на адресата. ОМП — опережающая перлокуция, она предполагает умение встать на позицию адресата (тоже важнейший лингводидактический принцип). Эти тезисом мы переходим на принцип кооперации Г. Грайса: «Коммуникативный вклад каждого участника диалога должен соответствовать цели диалога»<sup>6</sup>. Если цель диалога — передача общего смысла высказывания, и это устраивает обоих участников речевого акта, то это отвечает глубинной презумпции, выражаемой термином «когнитивная гармония» (& термин «когнитивный диссонанс»). Личное коммуникативное удовлетворение автора отправляемым сообщением, проявляемое как оценка его коммуникативной достаточности, — формула когнитивной гармонии в общении в формате «МП+ОМП». Ее коммуникативная

развертка: смысл, полученный мной по ОМП, это тот смысл, который и «уйдет» адресату и именно тот, который будет им получен. Если я таким смыслом удовлетворен, то это и будет означать стремление к **когнитивной гармонии** в нашем общении. ОМП в этом смысле — гарантийный талон адекватности передаваемого смысла.

Отдельная тема — соотношение принципа правильности и коммуникативной достаточности. Полагаем, что в теории перевода гипертрофируется принцип правильности и недооценивается принцип «необходимо и достаточно», особенно по части «достаточно».

**Прикладные возможности.** Гипотеза, вытекающая из настоящих тезисов, связана с утверждением о возможности повседневной (непрофессиональной) коммуникации с использованием алгоритма «MP + OMP» носителями разных языков без их знания иностранных языков. Мы предполагали, что такая возможность является широкой: общение с иностранцами в сетях и частной переписке, в сфере народной дипломатии, в туристических поездках, на международных мероприятиях, в общении мигрантов и с мигрантами и т. п. В ходе разработки этого проекта оказалось, что обратный машинный перевод и предлагаемый алгоритм «MP + OMP» могут использоваться в исследовательской практике как своего рода эксперимент для получения материала при изучении различных языковых проблем<sup>7</sup>. Другим прикладным результатом проекта является возможность использования алгоритма «MP + OMP» в практике изучения иностранных языков, в частности, как упражнения для понимания комплементарности или некомплементарности языковых систем языков, которые взаимодействуют в процессе перевода, для разработки предтрансляционного текстового анализа и конкретной практики письменного речевого, общения в естественной среде (социальные сети, эмайл, смс, скайп и т. п.)<sup>8</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Грайс Г. П.* Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике / под ред. Е. В. Падучевой. М.: Прогресс, 1985. Вып. 16. С. 217–237.

<sup>2</sup> *Бездорожев С. В.* Новый взгляд на роль переводчика: проблема использования машинного перевода // Вестник МГОУ. М., 2013. [Электронный ресурс] URL: [www.evestnik-mguou.ru](http://www.evestnik-mguou.ru). (дата обращения: 9.09. 2018).

<sup>3</sup> *Эйгер Г. В.* Механизмы контроля языковой правильности и высказывания / Г. В. Эйгер. Харьков: Изд-во «Основа», 1990. 184 с.

<sup>4</sup> *Голев Н. Д.* Источниковый потенциал обратного машинного перевода // Вестник Кыргызско-российского славянского университета. Бишкек, 2018. С. 36–45.

<sup>5</sup> Эта линия ранее нашла в аналогии языковой «личности» машинного переводчика и переводчика-человека.

<sup>6</sup> *Грайс Г. П.* Указ. соч.

<sup>7</sup> *Голев Н. Д.* Источниковый потенциал обратного машинного перевода.

<sup>8</sup> *Голев Н. Д.* Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект) // Язык и культура. Томск, 2015. С. 105–116.

**Golev N. D.**

*Kemerovo State University, Russia*

**REVERSE MACHINE TRANSLATION IN UNPROFESSIONAL INTER-LANGUAGE COMMUNICATION: AN EXPERIENCE OF CREATING THE “VAVILON.NET” PROJECT**

The paper presents the experience of developing and implementing the project “Vavilon.net”, aimed at organizing non-professional written communication of partners, who do not speak foreign languages. The basis of such communication is reverse machine translation, which allows the sender of the message (addressee) to assess the completeness and quality of the transmitted meaning and, if necessary, correct the text being sent. Adjustment is the central link of written communication in the project. The formula of the project is “MT + RMT”. RMT is a way to adjust the source text, which adapts to the capabilities of the MP. The report presents the results of the initial stage of implementation of the project in social networks, in the educational process and in research practice.

*Keywords:* written unprofessional interlingual internet communication; machine translation; reverse machine translation; “Vavilon.net” Internet project.

## ФЕНОМЕН МНОЖЕСТВЕННОСТИ КАЗАХСКИХ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА А. С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»

В статье рассматривается феномен переводной множественности на примере казахских вариантов романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Отмечается, что переводная множественность «Онегина» на казахском языке — явление многоаспектное. Классифицируются виды переводной множественности казахских вариантов. Делается вывод о закономерности гипотетически бесконечного множества казахских переводов «энциклопедии русской жизни».

*Ключевые слова:* художественный перевод; переводная множественность; «Евгений Онегин»; политекстуальность.

Известно, что многие произведения мировой литературы существуют в нескольких редакциях. Художественный текст — это результат кропотливой, растянутой во времени творческой работы художника. В ряде случаев писатели перерабатывают свои творения после их публикации, приняв во внимание оценку критики. Так, роман «Анна Каренина» Л. Н. Толстого имеет одиннадцать вариантов, а «Воскресение» — двадцать четыре редакции. Трилогия А. Нурпеисова «Кровь и пот» дополнялась и переиздавалась десять раз. И таких примеров немало. Поэтому множественность вариантов художественного произведения можно рассматривать как сложное явление, свидетельствующее об эволюции мастерства писателя. Не случайно Л. И. Тимофеев полагал, что «вариантология (изучение вариантов текста) может стать одним из вспомогательных разделов теории литературы»<sup>1</sup>. Очевидно, наряду с непосредственным рассмотрением высокохудожественного произведения, следует изучать и его первоначальные несовершенные варианты как для глубокого, целостного восприятия конечного продукта творчества, так и для понимания процесса становления окончательного текста. В этом случае понятия «конечный», «окончательный» относительны, так как автор может неоднократно переделывать ранее опубликованный текст. К примеру, «феномен А. Нурпеисова заключается в том, что это “пишущий” писатель, который никогда “не прощается” со своим произведением»<sup>2</sup>.

Многовариантность художественного текста как явление имеет место и в переводной литературе: произведения могут неоднократно воспроизводиться на другом языке. Однако все многочисленные редакции оригинального творения принадлежат одному автору, который стремится совершенствовать исходный текст. Вместе с тем, в силу понятных причин, процесс авторедактирования ограничен во времени. Писатель может только в течение своей жизни корректировать свои творения. Однако

иначе в переводном искусстве. Одно и то же произведение может стать объектом иноязычной интерпретации разных переводчиков. Встречаются случаи, когда один переводчик может повторно представить переделанную версию. Несомненно, множественность переводческих трактовок текста — это бесконечный процесс совершенствования иноязычного воплощения. Через столетия новые поколения переводчиков могут обращаться к шедеврам мировой литературы для создания своих версий.

Переводная множественность как термин теории художественного перевода используется со второй половины двадцатого века. Оно как явление описано в работе Ортега-и-Гассета<sup>3</sup>. По мнению В. А. Разумовской, переводная множественность — это «сравнительно новая категория переводоведения (неокатегория), выделяемая, прежде всего, для художественного перевода»<sup>4</sup>. В сравнительном литературоведении и в теории художественного перевода имеют место неоднозначные дефиниции «переводной множественности». Ю. Д. Левин определяет названное понятие как «возможность существования в данной национальной литературе нескольких переводов иноязычного литературного произведения, которое в оригинале имеет, как правило, одно текстовое воплощение»<sup>5</sup>.

Р. Р. Чайковский и Е. Л. Лысенкова трактуют переводную множественность как «факт реального существования в переводной литературе двух и более переводов одного и того же оригинала»<sup>6</sup>. Вместе с тем Р. Р. Чайковский предлагает рассматривать подобное явление в контексте переводной литературы как некой третьей литературы, занимающей промежуточное место между иноязычной литературой («чужой») и литературой языка перевода («своей») <sup>7</sup>. Обобщенный анализ концепции переводной множественности представила Е. С. Шерстнева<sup>8</sup>.

Исследователи однозначно считают, что феномен переводной множественности характерен именно для литературного перевода, в частности для иноязычного воплощения высокохудожественных произведений. Образцом неисчерпаемого оригинала, способного порождать множество переводческих интерпретаций, является роман в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Не случайно В. А. Разумовская считает, что наличие разноязычного «Онегина» «свидетельствует о высоком индексе политекстуальности данного художественного произведения»<sup>9</sup>.

В Казахстане переводческая историография «Евгения Онегина» развивается дольше века. В настоящее время существует семь казахских версий пушкинского произведения (два вольных переложения и пять полноценных переводов). В связи с этим изучение феномена множественности казахских вариантов «Онегина» является актуальным. Роман в стихах на казахском языке — явление многоаспектное, которое целесообразно охарактеризовать, опираясь на классификацию видов переводной множественности («синхронической» «диахронической», «активной», «пассивной» и «вариативной»), предложенной Е. Л. Лысенко-

вой<sup>10</sup>. Не вызывает сомнения, что для казахского «Онегина» характерна диахроническая переводная множественность, так как история вторичной коммуникации романа Пушкина началась в конце девятнадцатого века (спустя почти шестьдесят лет после издания оригинала) и продолжается в двадцать первом столетии. Казахские версии «энциклопедии русской жизни» возникли в определенной хронологической последовательности: 1898 г. (Абай Кунанбаев), 1936 г. (А. Найманбаев), 1937 г. (И. Джансугуров), 1949 г. (К. Шангитбаев), 1985 г. (К. Шангитбаев), 2006 г. (К. Салыков), 2010 г. (К. Салыков).

Ш. Елеукинов отмечает: «Абаем написан эпистолярный роман»<sup>11</sup>. Не подлежит сомнению, что переложение Абая является феноменом переводного искусства, которому «нет аналога в мировой литературе»<sup>12</sup>. Абаевскую трактовку «Онегина», неоднократно публиковавшуюся в изданиях сочинений классика и функционирующую параллельно с последующими версиями, следует оценить как «активную» разновидность переводной множественности. Наряду с этим неподвластный времени вариант Абая понимается разными поколениями как артефакт казахской культуры. Поэтому данный текст-рецептор не вписывается в рамки существующей классификации переводной множественности. Поэму А. Найманбаева, которая написана по мотивам пушкинского романа, следует оценить как «пассивную» множественность перевода.

С позиции сегодняшнего дня, вариант 1949 года, как факт истории переводной литературы не пользуется спросом, точнее «забыт» широким читателем, поэтому его следует также считать примером «пассивной» множественности перевода. Напротив повторная версия К. Шангитбаева (1985), высоко оцененная читательской аудиторией, явилась «активной» разновидностью переводной множественности. Версии К. Салыкова, появившиеся в начале третьего тысячелетия, следует расценивать как «вариативную» переводную множественность. Итак, на примере казахского «Онегина» можно рассмотреть все виды переводной множественности. Безусловно, выявление «пассивных» и «активных» текстов в настоящее время в определенной мере является относительным. Это связано с тем, что современное поколение, к сожалению, не читает художественную литературу, в том числе, классику. Поэтому качественный вторичный текст может стимулировать читателя к знакомству с оригиналом. Думается, что литературоведам всегда интересны как высокохудожественные, так и слабые переводы для целостного понимания истории иноязычного воплощения подлинного сочинения и становления переводческого искусства в целом. Наряду с этим элитарный читатель всегда будет приобщаться к оригинальным творениям, как в их исходном, так и переводном воплощении.

Переводческую практику казахских интерпретаторов романа Пушкина можно рассмотреть применительно к классификации В. Н. Базыле-



ва<sup>13</sup>, основанной на связи множественности переводов с двумя основными типами переводчиков. Абай Кунанбаев и Асет Найманбаев относятся к типу социально-ориентированного переводчика, который подстраивается под вкусы читателей языка перевода и доводит текст перевода до их уровня. Напротив, К. Шангитбаев и К. Салыков относятся к типу лично-ориентированного переводчика, стремящегося сохранить особенности первоисточника во вторичном тексте. Опыт И. Джансугурова можно расценивать как пограничное явление между двумя указанными типами, знаменующее переходный этап от адаптации текста оригинала к его точному воспроизведению. Исходя из подобного деления, авторов казахских версий «Онегина» можно сгруппировать на основе разграничения двух контрастных стратегий: доместикации и форенизации. По утверждению Ф. Шлейермахера, две основные переводческие стратегии таковы: «Либо переводчик оставляет, насколько это возможно, в покое автора и переносит читателя к нему. Либо он оставляет в покое, насколько это возможно, читателя и переносит к нему автора»<sup>14</sup>. Казахские поэты Абай и Асет стремились адаптировать пушкинский текст и ввести его в родную культуру и тем самым завоевать внимание соотечественника (слушателя и читателя). Это случай доместикации. Напротив, современный переводчик К. Салыков придерживается форенизации, так как ставит цель перенести казахского читателя в русскую культурную среду. Сложно однозначно определить стратегию И. Джансугурова и К. Шангитбаева, которые, пытаясь адекватно воспроизвести текст-первоисточник, допускали отклонения на уровне передачи реалий русского национального колорита. Заметим, что перед казахскими интерпретаторами стояла нелегкая задача — воспроизвести на родном языке «энциклопедию русской жизни».

Рассматривая феномен переводной множественности казахского «Онегина», сложно выделить в качестве текста-заместителя оригинала какой-либо один конкретный вариант, который выступает в рамках третьей литературы, а остальные могут восприниматься лишь как факты переводного творчества. Однако можно утверждать, что роман в стихах Пушкина еще неоднократно будет переводиться на казахский язык. Вековая история создания и совершенствования переводного «Евгения Онегина» — это рецептивный процесс, не ограниченный во времени. Современному казахскому читателю, знакомому с оригинальным творчеством Пушкина, переводы романа в стихах нужны для сравнительного чтения и «вертикального» понимания «энциклопедии русской жизни».

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Тимофеев Л. И. Возможен ли эксперимент в поэтике? // Вопросы литературы. 1977. № 16. С. 216–221.

<sup>2</sup> Әжиев Қ. Ө. Ә. Нұрпейісовтің шығармашылық шеберханасы. Монография. Алматы, 2003. 182 б.

<sup>3</sup> *Ортега-и-Гассет Х.* Нищета и блеск перевода // «Дегуманизация искусства» и другие работы. Эссе о литературе и искусстве. М.: Радуга, 1991, С. 331–352.

<sup>4</sup> *Разумовская В. А.* Информационная неоднозначность художественного текста: неисчерпаемость оригинала и переводная множественность // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2012. № 3. С. 269–273.

<sup>5</sup> *Левин Ю. Д.* Проблема переводной множественности // Литература и перевод: проблемы теории. М.: Прогресс, Литера, 1992. С. 213–223.

<sup>6</sup> *Чайковский Р. Р., Лысенкова Е. Л.* Канонизация переводов в свете этики поликультурности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2014. № 9 (695). С. 191–202.

<sup>7</sup> *Чайковский Р. Р.* Основы художественного перевода. Магадан: СвГУ, 2008. 182 с.

<sup>8</sup> *Шертнева Е. С.* Переводная множественность как категория переводоведения: история, статус, тенденции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 73–1. С. 526–532.

<sup>9</sup> *Разумовская В. А.* Указ. соч. С. 272.

<sup>10</sup> *Лысенкова Е. Л.* Поэзия и проза Р. М. Рильке в русских переводах (исторические, стилистико-сопоставительные и переводоведческие аспекты): автореф. дис. ... докт. филол. наук. Магадан, 2007. 38 с.

<sup>11</sup> *Елеукинов Ш.* Пушкин и эпистолярный роман Абая // Литературный альманах. Вып. 6. Кемерово: Кузбасвузиздат, 2007. С. 1027–1056.

<sup>12</sup> *Бельгер Г.* Этюды о переводах Ильяс Джансугурова // Бельгер Г. Избранное: Сочинения в десяти томах. Алматы: Балалар әдебиеті, 2011. С. 324 — 525.

<sup>13</sup> *Станиславский А. Р.* Расширяя научные горизонты: повторный перевод vs. переводная множественность // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 1. [Электронный ресурс]: URL: <http://human.snauka.ru/2016/01/13734> (дата обращения: 23.12.2018).

<sup>14</sup> *Venuti L.* Strategies of translation. London and New York: Routledge, 1998. P. 240–244.

**Dosmakhanova R. A.**

*Almaty University of Power Engineering and Telecommunications, Kazakhstan*

## **MULTIPLICITY OF “EUGENE ONEGIN” KAZAKH VERSIONS**

The article deals with the phenomenon of multiplicity in translation on the material of Kazakh versions of “Eugene Onegin” by A. S. Pushkin, and states that multiplicity of those variants is represented in various aspects of translation. The author classifies multiplicity of Kazakh versions of Pushkin’s masterpiece and comes to the conclusion concerning plethora of such variants.

*Keywords:* literary translation; multiplicity in translation; “Eugene Onegin”; polytextuality.

**Искакова Гульгуль Женисовна,  
Исмагулова Айнагуль Ербулатовна,  
Рыспаева Динара Сарсембаевна**

*Кокишетауский государственный  
университет им. Ш. Уалиханова, Казахстан*

*g.ristina@mail.ru; ismainagul@mail.ru; goldensunrise@mail.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФОЛЬКЛОРА (НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК НАРОДОВ КАЗАХСТАНА)**

Данная статья посвящена анализу практических особенностей и сложностей перевода фольклора народов Казахстана (на основе казахских, русских, татарских, украинских, польских, ингушских, армянских и немецких сказок), которые обуславливаются использованием различных видов переводческих трансформаций при переводе на английский язык. В статье подчеркивается важность разработки вопросов о национальных особенностях фольклора и способах их передачи. Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим интересом к народному творчеству, выявлению национально-культурной специфики. При этом в статье рассматривается взаимодействие языка и культуры, что дает возможность исследовать факты языка в тесной связи с языковым сознанием представителей разных этносов, проживающих на территории Казахстана.

*Ключевые слова:* национально-культурная специфика; этнос; фольклор; культура; переводческие трансформации.

Книги окружают нас с самого детства и первыми в этом ряду становятся сказки, которые читают детям их родители, закладывая тем самым основу культуры, морали и любви. В семье ребенок получает первые представления о доме, семье, прививается любовь к труду и традициям. В семье формируется мировоззрение человека и его образ жизни. Совместное чтение развивает нравственные качества ребенка. Семейное чтение всегда занимало особое отношение в воспитании и формировании личности, отношение к книге было особенным, ее почитали, уважали, любили, берегли.

Совершенно очевидно, что глобализация — объективный процесс, благодаря которому в мире происходят качественные изменения, возрастает связь между народами и цивилизациями. Основным движущим фактором глобализации является его экономическая составляющая, но в то же время нельзя переоценить и важность интеграционных процессов, происходящих в культурах разных стран. Культурная глобализация подразумевает сближение деловой и потребительской культуры между разными странами мира и рост международного общения. Это приводит, с одной стороны, к популяризации отдельных видов национальной культуры по всему миру, с другой стороны, популярные международные культурные явления могут вытеснить национальные или превращать их в интернациональные.

Однако открылась возможность возрождения национальной культуры и литературы, которые были недоступны мировому сообществу. В многонациональном Казахстане, где повсеместно идет процесс культурного возрождения, безусловно, актуальным являются вопросы перевода, изучения и публикации фольклора народов Казахстана.

Развитие и популяризация национальной литературы, перевод и адаптация ее на языки межнационального общения будут способствовать привлечению международного внимания, укреплению дружеских отношений и взаимопонимания между народами, объединению компаний, занимающихся изданием книг, библиотек и учебных заведений. Качественная литература интересна и взрослому и ребенку. Чтение сближает людей разных поколений, способствует взаимопониманию людей разных национальностей и профессий. Чтение дает радость общения и познания нового, эмоциональный всплеск. Чтение развивает память и воображение, что важно сейчас, когда любую информацию можно найти в интернете. Чтение имеет огромное социальное значение, объединяя бедных и богатых, женщин и мужчин.

Жанр сказки в эпоху глобализации, распространения массовой культуры, всеобщей модернизации сохраняет национально-культурное мировоззрение и духовные ценности народа. Детская литература, в частности сказки, оказывают большое воздействие на духовную культуру ребенка, на формирование его когнитивной базы, общей и частной картины мира, на развитие его как творческой личности. Народный фольклор является отражением народного подсознания и несет в себе код нации, ведь в них рассказывается уклад жизни народа, географические, природные, этнические условия, национальный характер. Сказка учит нас мечтать, несет доброе. Являются хорошей основой для воспитания и развития подрастающего поколения.

Одной из важнейших особенностей бытовых сказок является отражение повседневного быта народа. Характерной чертой этих сказок является изображение тяжелой жизни трудового народа, стремление улучшить ее, яростный гнев против всего правящего класса. В бытовых сказках побеждает только человек, овладевший ремеслом, честный, справедливый, любящий родину. Сказка является видом фольклорной прозы, который отличается наличием вымысла. В сказках вымышленными могут быть сюжеты, а также события и персонажи. Перевод данного жанра народного творчества вызывает немало трудностей и вопросов. Каждый вид фольклора, обладая своими характеристиками, требует к себе особого внимания и подхода при переводе<sup>1</sup>.

В то же время в этих сказках нашли свое художественное отражение духовно-нравственный облик, высокое чувство патриотизма народа. Анализ сказок народов Казахстана показал, что они имеют много общего в жанрах, художественных средствах, сюжетах, типах героев

и т. д.<sup>2</sup> Это объясняется тем, что фольклор как вид народного искусства отражает общие закономерности общественного развития народов. Для сказок народов Казахстана характерны числа 3, 7 (9) и 12, в ней популярны традиционные начало и концовки. По композиции сказка, как правило, имеет тройное или двойное членение. Противопоставление доброго и злого, бедного и богатого, высокого и низкого дает схему построения с двойным членением. Сказка обнаруживает склонность к формулам. Есть сказочные формулы, связанные с кульминационным пунктом рассказа и переходные формулы между отдельными его частями.

В каждой сказке проанализированных нами этносов проживающих на территории Казахстана есть главный герой, вокруг которого разворачиваются события, добро и зло, ум и глупость, правда и ложь, жизнь и смерть открыто противопоставляются. Характерной особенностью сказок является то, что культурно значимые, фундаментальные концепты, «добро», «зло», «совесть», «честь», «достоинство», «счастье», «семья», «родина» и т. д., тесно связаны между собой.

В условиях постоянного взаимодействия культур, перевод является источником информации, который раскрывает своеобразие культурных ценностей, обычаев и традиций, способствует взаимопониманию. Следовательно, перевод, в частности перевод текста сказок, является лингвокультурным процессом. С одной стороны, он предполагает языковую деятельность, а с другой, служит целям межкультурной коммуникации, обеспечивающей взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам.

Для того чтобы коммуникативное задание было выполнено, переводчику необходимо знать особенности перевода определенного типа текста и способы достижения адекватного перевода, чтобы достичь желаемого прагматического воздействия.

Для того чтобы правильно применять наиболее эффективные приемы преобразования (переводческие трансформации) необходимо, чтобы переводчик в равной или почти в равной степени имел представление как о культуре народа с языка которого производится перевод, то есть исходного, так и культуре народа на язык которого производится перевод, то есть язык перевода. Насколько правильно и умело переводчик использует переводческие трансформации, будет зависеть понимание текста перевода.

Теоретические и практические особенности и трудности в переводе фольклора были проанализированы на основе перевода сказок народов Казахстана (на основе казахских, русских, татарских, украинских, польских, ингушских, армянских и немецких сказок). Главная цель — выявить пути перевода национальных культурных особенностей в сказках народов Казахстана на английский язык.

Работая над переводом фольклорного памятника, переводчик сталкивается с множеством сложностей таких как: различие синтаксического строя языков оригинала и перевода, грамматические особенности построения текста — солецизмы, эллипсис и другие сходные приемы; сложности, связанные со спецификой художественно изобразительных средств фольклорного произведения. В эту группу входят типические места и устойчивые формулы в эпосе и сказке; архаические слова, вышедшие из употребления в современном языке; лексическая многозначность, оставляющая известный простор для интерпретации текста; идиоматические выражения; особая фольклорная образность, для которой нет однозначного соответствия в языке перевода.

Преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от языковых единиц оригинала к единицам перевода, называются переводческими (межъязыковыми) трансформациями. Поскольку переводческие трансформации осуществляются с языковыми единицами, имеющими план содержания и план выражения, то они носят формально-семантический характер, преобразуя как форму, так и значение исходных единиц<sup>3</sup>.

К лексическим трансформациям, применяемым в процессе перевода относятся: переводческое транскрибирование и транслитерация; калькирование и лексико-семантические замены: конкретизация, генерализация, модуляция и др.<sup>4</sup>

Ведущим приемом в современной переводческой практике является транскрипция с сохранением некоторых элементов транслитерации. Поскольку фонетические и грамматические системы языков значительно отличаются друг от друга, передача формы слова исходного языка на языке перевода всегда условна и приблизительна. Для каждой пары языков разрабатываются правила передачи звукового состава слова исходного языка, указываются случаи сохранения элементов транслитерации и традиционные исключения из правил, принятых в настоящее время. Сущность калькирования заключается в создании нового слова или устойчивого сочетания в языке перевода, копирующего структуру исходной единицы. Лексико-семантические замены — это прием перевода лексических единиц исходного языка путем использования в переводе единиц языка перевода, значение которых не совпадает со значением исходных единиц, но может быть выведено из них с помощью определенного типа логических преобразований. Основными видами подобных замен являются конкретизация, генерализация и модуляция — смысловое развитие значения исходной единицы<sup>5</sup>.

Анализ перевода сказок народов Казахстана<sup>6</sup> выявил, что прием добавления использовался чаще других трансформаций и составил 21%. Введение дополнительных слов обуславливается рядом причин: различиями в структуре предложения и тем, что более сжатые английские

предложения требуют в русском языке более развернутого выражения мысли («Несчастный, кто за тебя дочь отдаст?» — “You are a miserable creature. Who will give his daughter to you?”; «Медведь, не почуяв никакого подвоха в словах коня, прошел назад, разинул пасть, а конь как лягнет медведя — тот все зубы и проглотил». — “The bear, not seeing any trick in his words, went to the horse’s back, opened his mouth and the horse kicked the bear so hard that he swallowed all his teeth.”)

Наряду с приемом добавления также использовался прием опущения. В процентном соотношении прием опущения составил 19% («С ревом бросился бежать медведь, еле ноги унес». — “With a roar the bear ran away.”).

В ходе исследования было выявлено, что приемы транскрибирование и транслитерация являются наиболее оптимальным вариантом при передаче имен и реалий какого-либо народа («Падишах, побоявшись возражать, потратил на свадьбу другую половину казны». — “The padishah, spent the other half of his treasury on the wedding.”; “One day the woman invited all Jirtдан’s friends together and gave each of them a piece of churek with cheese and told them.”).

Прием генерализации при переводе сказок использовался в основном для сохранения более поэтического стиля, избегая конкретных слов, которые отвлекали от основного смысла сказок («Все золото и серебро из казны раздарил он нищим, опустела царская казна». — “All the gold and silver from the treasury he gave away to the poor and the royal treasury was empty.”; «И как ни умолял падишах сына отказаться от этой затеи, змей не соглашался». — “The padishah asked his son to abandon this idea but the boy did not agree.”).

Прием генерализация, который относится к группе лексико-семантических приемов в статистике лексических трансформаций передачи фольклора народов Казахстана составляет 15%. Анализируя материал, использованный в данной работе, фактом явилось то, что прием конкретизации использовался в 10% от общего количества использования трансформаций. Показатели таких приемов как генерализация и конкретизация выявили, что данная трансформация используется практически в одинаковом процентном соотношении с общей статистикой.

Наряду с приемом генерализации также использовался прием модуляции или смыслового развития, который при переводе сказок составил 8% («Съем я вас обоих и сразу веселее станет». — “I will eat you both and immediately I will feel better.”; «Пусть посоветует мудрец, как мне избавиться от этой боли». — “Ask the mage an advice for me to get rid of the ache in my stomach.”; «Ничего знать не желаю», говорит сын. — “I don’t care who,” the son answered.)

Таким образом, анализируя показатели использования лексических трансформаций следует отметить, что употреблялся весь спектр при-



мов, входящих в группу лексических трансформаций. Как следствие является тот факт, что использование всего сектора лексических трансформаций помогло сохранить колорит фольклора. Сопоставление языковых систем в процессе перевода, невольно ведет к сопоставлению культур, раскрытию национально-культурной специфики, анализу влияния данного аспекта на формирование когнитивной базы ребенка. Ведь перевод ориентирован не только на адаптацию текста, но и на передачу той информации, которая несет в себе культурные коды, объясняющие те или иные особенности и формирующие мировоззрение. На основе анализа практического опыта перевода сказок народов Казахстана на английский язык, раскрываются сложности перевода образцов фольклора. Раскрытие проблем и принципов перевода позволяет комплексно исследовать совокупность способов и средств языкового выражения и передачи народного фольклора.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Маслова В. А. Когнитивная Лингвистика: учеб. пособие. Минск: Тетра Системс, 2005. 256 с.

<sup>2</sup> Ryspayeva D., Ismagulova A., Zhukenova A. et al. Multicultural Space: The Study Of Kazakhstan Folklore. 4<sup>th</sup> International Conference on Advances in Education and Social Sciences. Istanbul, 2018.

<sup>3</sup> Казакова Т. А. Художественный перевод. Теория и практика. СПб.: ООО «ИнГъязиздат», 2006. С. 39–41.

<sup>4</sup> Юсупов Р. А. Теория и практика перевода. Казань: ТГГПУ, 2010. С. 75.

<sup>5</sup> Казакова Т. А. Практические основы перевода. СПб.: Союз 2005. С. 70–76.

<sup>6</sup> Рыспаева Д. С., Немченко Н. Ф., Исмагулова А. Е. и др. Қазақстан ұлттарының ертегілері. Сказки народов Казахстана. Kazakhstanfolktales. Кокшетау: «Келешек», 2018. 145 с.

Iskakova G. Zh., Ismagulova A. E., Ryspayeva D. S.

*Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kazakhstan*

#### SPECIFIC FEATURES OF FOLKLORE TRANSLATION: ON THE MATERIAL OF KAZAKHSTANI PEOPLES FAIRY TALES

The article is devoted to the analysis of the practical features and difficulties of translation of the folklore of the ethnic groups of Kazakhstan, based on Kazakh, Russian, Tatar, Ukrainian, Polish, Ingush, Armenian and German fairy tales, which are caused by various types of translational transformations in English. The article emphasizes the need of studying the characteristics of folklore and their transmitting. The relevance of this study is due to the interest in folk art, the identification of national and cultural specifics, which gives an opportunity to study the facts of linguistic ties between representatives of ethnic groups living in Kazakhstan.

*Keywords:* national cultural specificity; ethnos; folklore; culture; translational transformations.

## ВЫРАЖЕНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ С КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Одним из основных требований к научно-техническому переводу с китайского языка на русский является выражение явных или косвенных логических отношений на русском языке в китайском переводе. Логические отношения в китайских предложениях часто подразумеваются. Если они недостаточно идентифицированы и определены, перевод на русский окажется изолированным, потеряв внутренние логические отношения и затруднив понимание перевода. Основываясь на анализе неявных логических отношений на китайском языке, данная статья иллюстрирует методы и дальнейшие пути перевода логической информации.

*Ключевые слова:* научно-технический перевод; логичность; научный русский язык.

При переводе технических текстов важно понять и выразить логическую информацию и научиться использовать союзные слова, что помогает улучшить качество перевода\*. Так называемые логические отношения, воплощенные в выражении языка, — это временные отношения, пространственные отношения, причинно-следственные отношения, условные отношения, противительные отношения, сравнительные отношения и градационные отношения. Чтобы показать логические отношения в техническом переводе, прежде всего надо опознать логические отношения, подразумеваемые в тексте на китайском языке, кроме того, следует связать предложения языковыми средствами.

Как правило, языковые средства включают в себя использование причастий, прилагательных, структур и коллокаций и добавление союзных слов. В научном стиле китайского языка временные и пространственные отношения, а также объяснительные и заключительные выражения в целом очевидны. В статье основное внимание уделяется рассмотрению употребления неявных отношений, таких как причинно-следственные, условные, сравнительные и противительные отношения.

**1. Распознавание неявных логических отношений в научном стиле китайского языка.** Логические отношения, часто подразумеваемые в научном стиле китайского языка, включает в себя причинно-следственные, условные, сопоставительные и противительные отношения.

Работа выполнена при поддержке гранта программы философии и социальных наук пров. Хэйлунцзян «Стилистика научно-технического перевода с русского языка» (17YU098) и гранта программы реформы образования аспирантов ХПУ «Подготовка переводчиков технического профиля на фоне профессионализации перевода»(JGYJ-2018011).

## 1. 1. Причинно-следственные отношения:

**Пример 1:** 武器装备的技术性能会受到各种环境因素的影响而下降。Перевод: *Вооруженное снаряжение может технически ухудшиться из-за воздействия различных факторов окружающей среды.* В научном стиле китайского языка не всегда используются слова, явно выражающие причинно-следственные отношения. В данном предложении фактором окружающей среды определяется то, что снаряжение может технически ухудшиться, поэтому переводится в соответствии с причинно-следственными отношениями.

## 1. 2. Условные отношения:

**Пример 2:** 武器装备维护保养不及时, 就不能随时完成遂行作战任务。Перевод: *Оружие не всегда может быть готово к действиям, если не поддерживается своевременное обслуживание.* Если в научном стиле китайского языка слова в предложениях используются такие китайские выражения, которые обладают значением «*未能、可能、会*» (*не удастся, возможно, может*), то при переводе следует четко выражать условные отношения в сложном предложении.

## 1. 3. Сравнительные отношения:

**Пример 3:** 行车前加足燃油。Перевод: *Добавьте столько топлива, сколько необходимо для автомобиля перед поездкой.* В данном предложении в китайском варианте не выражены очевидные сравнительные отношения, лексически маркировано только «*достаточно, столько*». Фактически так называемое достаточное топливо и километраж пробега вместе образуют неявные сравнительные отношения путем сравнения друг с другом. При переводе таких примеров на русский язык в основном используется конструкция «*столько..., сколько...*»

**2. Методы выражения неявных логических отношений.** В китайских выражениях не часто встречаются логические союзы или словосочетания, но в предложении / тексте существуют действительно неотъемлемые логические отношения между предложениями. Основным средством обращения с неявными логическими отношениями в переводе является добавление в русском переводе соединительных слов, таких как союзы, наречия и словосочетания, которые также могут регулировать отношения в грамматической конструкции и коллокации слов, иногда для их выражения можно использовать причастия, прилагательные и др.

2.1. Добавление соединительных слов, включая союзы, наречия, предложные обороты и т. д.

### 2. 1. 1. Причинно-следственные отношения:

**Пример 5:** 盐酸和硫酸同属酸, 都可以同碱发生反应。Перевод: *Поскольку HCL и H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub> являются кислотами, они могут реагировать с основаниями.* Ни в одном из данных китайских двух предложений логические соединительные слова не появляются, а в переводе добавлен подчинительный союз *поскольку*, указывающий на причинно-следственные отношения между частями сложного предложения.

### 2. 1. 2. Условные отношения:

**Пример 6:** 违反以下规定之一的, 取消职业资格。Перевод: *Профессиональный квалификационный сертификат будет отменен, если будет нарушено какое-либо из следующих положений.* Такие примеры часто появляются в техниче-

ских текстах вследствие того, что неявные условные отношения нелегко идентифицировать. Буквализм в переводах под влиянием китайского языка является весьма наглядным.

### 2. 1.3. Сравнительные отношения:

Пример 7: 铁块到水里就沉下去了, 而用钢材制成的航空母舰却能漂在水上。Перевод: **В то время как железный блок, когда его погружают в воду, опускается, изготовленный из стали авианосец, который тяжелее воды, может плавать по воде.** Сравнительные отношения часто встречаются в научном стиле, потому что сравнение и сопоставление являются основными средствами научных исследований.

## 2.2. Выбор и использование соответствующих русских глагольных словосочетаний и конструкций.

В научно-техническом переводе с китайского языка на русский для выражения логических отношений между предложениями, помимо добавления соединительных слов, также могут использоваться некоторые словосочетания и конструкции, выражающие логические отношения.

### 2. 2. 1. Причинно-следственные отношения:

Пример 9: 两个表面之间进行摩擦后, 摩擦表面的材料温度会升高。Перевод: **Любое трение между двумя поверхностями приведет к повышению температуры материала.** В русском научно-техническом языке существует много словосочетаний и конструкций, которые выражают причинно-следственные отношения. При переводе необходимо основываться на силе причинно-следственных отношений и выбирать соответствующую конструкцию.

### 2. 2. 2. Условные отношения:

Пример 10: 测量仪表的校准间隔依仪表的使用情况而定。Перевод: **Интервал калибровки измерительного прибора зависит от частоты использования этого прибора.** Использование фиксированной конструкции русского языка для выражения условных отношений (*зависеть от*) является одним из распространенных способов перевода.

### 2. 2. 3. Сравнительные отношения:

Пример 11: 我可不嫌钱多。Перевод: **Чем больше у меня денег, тем лучше.** Сравнение — процесс сопоставления размера, количества, преимуществ и недостатков и т. д., для выражения которого чаще используется сравнительная степень в соединении с союзом *чем...тем*.

## 2. 3. Использование причастий и прилагательных.

### 2. 3. 1. Причинно-следственные отношения:

Пример 12: 他处理不了这台发电机的故障, 只能送厂维修了。Перевод: **Не имея возможности справиться с ошибкой генератора, он не нашел другого выхода, кроме как отправить его производителю на ремонт.** Деепричастия и прилагательные, широко используемые в русском научно-техническом языке, могут выражать значение причины и следствия.

### 2. 3. 2. Условные отношения:

Пример 13: 已知电压和电流, 就可算出电阻。Перевод: **Учитывая напряжение и ток, мы можем вычислить сопротивление.** В русском научно-техниче-

ском языке для выражения условия распространено использование деепричастий, поэтому при неявных условных отношениях в китайском тексте при переводе с китайского языка на русский для выражения условия употребляют деепричастные обороты (деепричастия с зависимыми словами).

### 2.3.3. Уступительные и противительные отношения.

Пример 14: 别看这台仪器体积小, 举重能力一点也不弱, 能举起 500公斤重的物体。 Перевод: *При небольшом размере этот механизм может поднять груз весом до 500 килограммов.* Особенностью русского языка является использование прилагательных для передачи значения уступки, что позволяет выразить в русском тексте недостаточно явные логические отношения китайского варианта.

**3. Заключение.** В научно-техническом переводе с китайского языка на русский одной из общих проблем является плохое распознавание и выражение неэксплицитированных, но подразумеваемых в китайском оригинале логических отношений. Строгость и читаемость научных статей зависят от внутренних логических отношений, и если одни из них не могут быть выражены, то перевод будет шершавым и непонятным. Разумеется, логические отношения не только включают в себя упомянутые в этой статье отношения. Целевые и гипотетические отношения также относятся к категории логических, но причинно-следственные, условные, сравнительные, противительные отношения чаще встречаются в китайском научно-техническом языке. Распознавание в китайском оригинале и выражение в переводе на русский язык неявных логических отношений является одним из важных способов оценки качества перевода.

#### ПРИМЕЧАНИЕ

\* Тянь Чуаньмао, Ян Сяньмин. Тактика перевода с китайского языка на английский. Харбин: Издательство китайско-восточного педагогического университета, 2007; Чжао Сюань, Чжэн ЯнЧэн. Научно-технический перевод с английского на китайский язык. Харбин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2005.

Li Wenge, Li Tiantian

Harbin Institute of Technology, China

#### THE EXPRESSION OF LOGICAL RELATIONS IN SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION FROM CHINESE TO RUSSIAN

The authors argue that one of the essential requirements for scientific translation from Chinese to Russian language is expression of explicit or indirect logical relations. The logical relations between Chinese sentences are usually implicit, but they should be identified and reproduced in the corresponding Russian version, otherwise the translation might lose all the inherent logics and appear loose and incomprehensible. The paper attempts to analyze the logical relations implied in the Chinese language and explores methods of logic information interpretation.

*Keywords:* scientific translation; logical relations; Russian scientific language.

**К ПЕРЕВОДУ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ  
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА В. ПЕЛЕВИНА  
«ЛЮБОВЬ К ТРЕМ ЦУКЕРБРИНАМ»  
И ЕГО ПЕРЕВОДОВ НА БОЛГАРСКИЙ ЯЗЫК)**

Фокус данного исследования направлен на воссоздание интертекстуальных связей и обеспечение адекватного воздействия текста на читателей на примере перевода романа В. Пелевина «Любовь к трем цукербринам» на болгарский язык.

*Ключевые слова:* перевод; интертекстуальность; метатекстуальность; паратекстуальность; русский язык; болгарский язык.

Термин «интертекстуальность» был введен французским постструктуралистом болгарского происхождения, ученицей М. Бахтина и Р. Барта Юлией Кристевой в 1967 г. и стал одним из основных принципов постмодернистской литературы. По словам Ю. Кристевой, «всякий текст представляет собой пермутацию других текстов, интертекстуальность; в пространстве того или иного текста перекрещиваются и нейтрализуют друг друга несколько высказываний, взятых из других текстов»<sup>1</sup>. Развивая идеи М. Бахтина о полифоничности и диалогичности художественного текста как «особой формы взаимодействия между равноправными и равнозначными сознаниями»<sup>2</sup>, Ю. Кристева указывает, что «повествование всегда создается как диалогическая матрица»<sup>3</sup>. Р. Барт характеризует текст как «обрывки старых культурных кодов» и вслед за Ю. Кристевой считает, что «каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры и тексты окружающей культуры. Каждый текст представляет собою новую ткань, сотканную из старых цитат.»<sup>4</sup>

В последние десятилетия интертекстуальность превратилась в центральный объект исследования нарратологии и изучается в работах Ж. Женетта, Н. Пьеге-Гро, П. Торопа и других исследователей, работающих в т. ч. над проблемой типологизации интертекстуальных элементов и межтекстовых связей в художественных текстах.

В монографии «Интертекстуальность в мире текстов» Н. А. Фатеева<sup>5</sup>, анализируя попытки классификации интертекстуальных связей и элементов своих предшественников, предложила свою развернутую систему типологизации, в основу которой легли классификации П. Торопа, Ж. Женетта. Согласно предложенной ей классификации интертекстуальные элементы и межтекстовые связи подразделяются на: собственно

интертекстуальность, образующая конструкцию «текст в тексте», которая имеет свою дробную классификацию; паратекстуальность, имеющая отношение к заглавию, эпиграфу, послесловию; метатекстуальность (как пересказ и комментирующая ссылка на претекст); гипертекстуальность (как осмеяние или пародирование одним текстом другого); архитекстуальность (жанровая связь текстов); интертекст как троп или стилистическая фигура.

Ряд ученых в настоящее время сфокусировалось на интерпретации вопроса о интертекстуальности как проблеме перевода (М. Л. Малаховская, А. А. Гусева, Н. А. Солуянова, Н. М. Нестерова, Л. Н. Лунькова, С. В. Семочко и пр.), объектом их исследований становятся объективные проблемы, возникающие при переводе интертекстуальных элементов, и методы их решения.

В качестве объекта данного исследования выступает воссоздание интертекстуальных связей и обеспечение адекватного воздействия текста на читателя на примере перевода романа В. Пелевина «Любовь к трем цукербринам» на болгарский язык.

Согласно классификации метатекстуальности, приводимой Н. А. Фатеевой, «метатекстуальность, или создание конструкций «текст о тексте», характеризует любой случай интертекстуальных связей, поскольку, будь то цитата, заглавие или эпиграф, все они выполняют функцию представления собственного текста в „чужом“ контексте»<sup>6</sup>. При этом Н. А. Фатеева разграничивает имплицитную (цитата, аллюзия, заглавие, эпиграф) и эксплицитную (пересказ, вариация, дописывание чужого текста, интертекстуальная игра с претекстами) метатекстуальность. П. Тороп пишет, что метатекст как сумма самых разных текстов сохраняет связь со своим «оригиналом»<sup>7</sup>.

В романах В. Пелевина интертекстуальность играет основную роль, в них происходит особый обмен смыслами, стирается граница и различия между «своим» и «чужим» текстом. Обратимся к двум главам романа — «Пророк» и «Глагол». Заглавие стихотворения А. С. Пушкина — «Пророк» и цитата из него становятся заглавием глав романа. Известно, что заглавие содержит в себе программу литературного произведения и ключ к его пониманию. Поэтому, по словам Н. А. Фатеевой, «когда заглавие выступает как цитата в „чужом“ тексте, оно представляет интертекст, открытый различным толкованиям»<sup>8</sup>.

Претекст — стихотворение «Пророк» — становится основой для авторских рассуждений о мире, состоящем «из зыбких, постоянно меняющихся вероятностей»<sup>9</sup>. На этой основе, пользуясь цитатами из стихотворения, писатель выстраивает свою концепцию. Интертекстуальные элементы являются важным смыслообразующим элементом стилистики романа. Герой книги Киклоп отличается способностью провидеть и пресекать границы времен и пространств в бесконечном множестве возмож-



ных миров. Персонаж всевидящего повествователя — Киклоп — описывает свое состояние стихами Пушкина, подчеркивая их удивительно точное и последовательное соответствие своим переживаниям.

С точки зрения достижения эквивалентности перевода романа передача интертекстуальных элементов текста оригинала на текст перевода является важной задачей для переводчика в целях обеспечения адекватного воздействия на читателя. Переводчик должен «уделять внимание интертекстуализмам, функционирующим на метаметасемиотическом уровне, поскольку неточная передача их в тексте перевода влечет за собой невосполнимые потери смысла»<sup>10</sup>.

Исходя из близкого родства двух языков переводчиком выбран принцип сохранения оригинального звучания стихов в тексте перевода с последующем приведением в ссылке перевода стихов на болгарском языке. Необходимо было передать языковые средства, которые играют существенную роль в восприятии читателем авторских внушений, поскольку, если в переводе авторская интенция не будет передана, важная для понимания всего произведения идея будет утрачена. Переводчику потребовалось найти те языковые средства на языке перевода, которые стояли бы максимально близко к языку оригинала. Первым шагом был выбор из всех официально опубликованных переводов стихотворения того, который лексически был наиболее близок к оригиналу. Усилия переводчика сводились к передаче интертекстуальных элементов на уровне слов и словосочетаний. Сравним:

<i>Перстами легкими, как сон, Моих зениц коснулся он. Отверзлись вещи зеницы, Как у испуганной орлицы. Моих ушей коснулся он, — И их наполнил шум и звон...</i>	<i>И с лека като сън десница очите ми за миг закри и блесна взорът, цял в искри, като на стресната орлица; ушите ми докосна той — и аз дочух и звън, и вой...</i>
---	---

Перевод стихов А. С. Пушкина болгарским поэтом Кириллом Кадийским сохраняет последовательность и лексическую близость к оригиналу и таким образом доносит до читателя идею В. Пелевина.

Далее автор привлекает к своим рассуждениям другую цитату из того же стихотворения, наслаивая на него новый смысл.

<i>И внял я неба содроганье, И горный ангелов полет, И гад морских подводный ход, И дольней лозы прозябанье...</i>	<i>И зърнах: гърчи се небето, и горе ангели кръжат, и тук, в прахта, лози пълзят и ври противна гмеж в морето.</i>
--	--

Вселенная В. Пелевина неустойчива, отмечена двумя разными смысловыми знаками — быть или не быть («Один из них хотел быть. Другой — не хотел быть. Правильнее — хотел не быть»<sup>11</sup>). Известно, что тексты, создаваемые В. Пелевиным диалогизируют с другими тек-

стами — атрибутированными или неатрибутированными — и в данном случае мы имеем дело с имплицитной метатекстуальностью, конструирующей вселенную персонажа и его прозрение, что «*вселенная существует в нас, и только в нас*»<sup>12</sup>. Прозрение потрясает героя и это потрясение сравнимо с *содроганием неба*, с битвой ангелов и демонов, с *горним и дольным* миром. Именно внушения, передаваемые автором претекста и автором текста, передаются строками стихов, выбранных переводчицей романа: *гърчи се небето; горе ангели кръжат; тук, в прехта, лози пълзят*.

Глава «Глагол» начинается концовкой стихотворения «Пророк». Ключевым словом здесь является *глагол* — синоним слов «речь, слово», заимствованное из церковнославянского (древнеболгарского). Хотя и в Большом толковом словаре русского языка<sup>13</sup>, и в Словаре болгарского языка Болгарской академии наук<sup>14</sup> лексема *глагол* зафиксирована в значении ‘слово’, все же оно отмечено как устарелое или высокое, поэтому и переводчик стихотворения Пушкина заменил *глагол* на *слово*:

<i>Исполнишь волею моей</i>	<i>На мойта власт се довери:</i>
<i>И, обходя моря и земли,</i>	<i>по суша и вода със слово</i>
<i>Глаголом жги сердца людей.</i>	<i>човеешките сърца гори!</i>

Так как это ключевое слово поставлено писателем заглавием главы, соответственно переводчику романа также пришлось назвать главу «Слово» и далее в главе использовал его:

(ИТ) *Инструментом, с помощью которого я влиял на людей, мне действительно служило нечто вроде «глагола» — и другой термин я даже не стану искать.*

(ТП) *Инструментът, с който влияех на хората, беше нещо подобно на „слово“ — и нямам намерение да търся друг термин.*

Таким образом, наблюдения над стратегией перевода интертекстуальных элементов в романе «Любовь к трем цукербринам» В. Пелевина показывают, что интертекстуальные элементы, хотя и зачастую представляют особую сложность для переводчика, во многом в переводе могут быть переданы без потери смысла, с сохранением ассоциативных связей и аксиологической ценности претекста.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Кристева Ю.* Избранные труды: Разрушение поэтики. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. С. 135 — 138.

<sup>2</sup> *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. 2 изд. М.: Искусство, 1986. С. 327.

<sup>3</sup> *Кристева Ю.* Указ. соч. С. 178.

<sup>4</sup> *Barthes R.* Texte // *Encyclopedia universalis*. Vol. 15. P., 1973, p. 78. Цит. по: Антология «Семиотика» / вводная статья Ю. Степанова. М.: «Академический Проект»; Екатеринбург: «Деловая книга», 2001. С. 36–37.

<sup>5</sup> *Фатеева Н. А.* Контрапункт интертекстуальности или Интертекст в мире текстов. М.: АГАР, 2000. 280 с.

<sup>6</sup> Там же. С. 142.

<sup>7</sup> *Торон П.* Тотальный перевод. Тарту: Изд. Тартусского унв., 1995. С. 112.

<sup>8</sup> *Фатеева Н. А.* Указ. соч. С. 139.

<sup>9</sup> *Пелевин В.* Любовь к трем цукербринам. М.: Издательство „Э“, 2016. С. 41.

<sup>10</sup> *Гусева А. А.* Интертекстуальность как переводческая проблема (на материале романа Дж. Джойса «Улисс» и его перевода на русский язык): автореферат дис. ... кан. филол. наук. М., 2009. С. 6.

<sup>11</sup> *Пелевин В.* Указ. соч. С. 39.

<sup>12</sup> Там же. С. 44.

<sup>13</sup> Большой толковый словарь русского языка: [БТС: А-Я] / РАН, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2004. 1534 с.

<sup>14</sup> Речник на българския език: доп. и прераб. изд. Т. 3. София: АИ «Проф. Марин Дринов», ЕТ «ЕМАС», 2006. 805 с.

**Pencheva A. I.**

*University of National and World Economy, Bulgaria*

#### **ON TRANSLATION OF INTERTEXTUAL ELEMENTS: BASED ON V. PELEVIN'S NOVEL "THE LOVE FOR THREE ZUCKERBRINS" AND ITS TRANSLATION INTO BULGARIAN**

The paper is aimed at recreation of intertextual links and achieving adequate impact of the text on its readers on the example of the translation of Victor Pelevin's novel "The Love for Three Zuckerbrins" into Bulgarian.

*Keywords:* translation; intertextuality; metatextuality; paratextuality; Russian language; Bulgarian language.

## ТЕКСТЫ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В МЕЖСЕМИОТИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

В работе рассматривается «жизнь» текстов русской классической литературы в невербальных семиотических формах. Являясь «сильными» текстами культуры, знаковые художественные тексты обладают неоднозначностью эстетической информации и высокой степенью реинтерпретативности, что обеспечивает генерирование вторичных текстов различной семиотической природы. Межсемиотический перевод «сильных» текстов увеличивает их переводимость и способствует созданию обширных центров переводной аттракции.

*Ключевые слова:* «сильный» текст культуры; интерпретация; неоднозначность информации; центр переводной аттракции; межсемиотический перевод.

Обращаясь к знаковым именам русской литературы (соответственно, и русской культуры) и, прежде всего, к именам классиков, мы априори признаем, что в творческом наследии выдающихся писателей обязательно представлены «сильные» художественные тексты. Такие тексты отвечают набору следующих обязательных требований: широкая известность и, как следствие, высокая цитируемость в своей и чужих культурах; регулярная включенность в программы различных уровней образования; очевидная способность к реинтерпретативности средствами различных (не только вербальных) семиотических систем<sup>1</sup>. Генерирование «сильным» художественным текстом многочисленных вторичных вариантов позволило выдвинуть гипотезу о том, что все существующие активные и устаревшие (пассивные) переводы, а также потенциальные интерпретации оригинала формируют обширный центр переводной аттракции<sup>2</sup>. Необходимо отметить, что в данном случае используется широкое понимание перевода, предполагающее наличие трёх основных видов данного явления и представленное в известной статье Р. Якобсона<sup>3</sup>. Если внутриязыковой и, в большей степени, межъязыковой виды перевода являются регулярными объектами гуманитарных исследований, то межсемиотический перевод стал целенаправленно изучаться сравнительно недавно, что обусловлено его очевидной полимедийностью и междисциплинарной природой. В настоящее время ситуация с изучением межсемиотического перевода получила реальное развитие. Тем не менее, в статье 2014 г. отмечается: «Пространство межсемиотического перевода по-прежнему остаётся зоной, куда не слишком часто заходит наука о знаках. Речь идёт о возможности перевода между вербальными и невербальными языками культуры»<sup>4</sup>.

Новыми формами «жизни» художественного оригинала и, как следствие этого, основными элементами непрерывно образуемой текстовой системы центра переводной аттракции (символом которого может служить образ Вавилонской башни), бесспорно, являются не только его иноязычные версии, возникшие как результаты межъязыкового перевода, но и вторичные тексты, созданные средствами театра, кино, живописи, графики, скульптуры, музыки и других видов искусства. Указанные направления бифуркации информации вербального оригинала и его последующие трансмутации характерны для текстов художественной литературы. Яркими примерами «сильных» текстов литературы и культуры России являются «Евгений Онегин», «Преступление и наказание», «Отцы и дети», «Мастер и Маргарита», «12 стульев», «Доктор Живаго». Достойное место среди «сильных» произведений русской классики, несомненно, принадлежит роману «Анна Каренина». В. В. Набоков высоко ценил творчество Л. Н. Толстого, а его роман «Анна Каренина» определял как «один из величайших шедевров мировой классики»<sup>5</sup>. Толстовский текст, первое книжное издание которого было опубликовано в 1878 г., и в XXI веке занимает ведущие позиции в различных рейтингах выдающихся литературных произведений мира. Так, в 2012 г. «Анна Каренина» была признана величайшим произведением мировой литературы XIX века за последние двести лет. В 2018 г. (через 140 лет после выхода в свет) книга заняла третье место в списке ста лучших романов человечества, составленном газетой «The Daily Telegraph»<sup>6</sup>. Роман неотделим от культурного контекста России и всего мира, а образ героини вошел в массовое сознание в качестве художественного архетипа.

Практически сразу после публикации оригинала появляются иноязычные варианты романа. Первыми языками перевода традиционно были европейские языки, а самым первым переводным вариантом стал чешский перевод 1881 г. (переводчик Ф. Шимачек). В 1885 г. выходят в свет французский и немецкий переводы. Первый английский перевод опубликован в 1886 г. в Нью-Йорке (переводчик Н. Доул). Два последних — в 2014 г. (переводы американки М. Шварц и британки Р. Барлетт), что убедительно свидетельствует об устойчивом интересе англофонных читателей к выдающемуся роману Толстого. «Долгожителем» среди англоязычных версий романа справедливо считается перевод К. Гарнетт, опубликованный еще при жизни Толстого в 1901 г. и претерпевший в дальнейшем несколько редакций (наиболее известная — Н. Берберовой и Л. Кента 1965 г.). Несмотря на существенные сокращения переводчиком текста оригинала и на непрекращающиеся споры о качестве данного перевода, версия К. Гарнетт и в XXI веке признается классической и продолжает играть огромную роль для популяризации русской литературы на западе в целом и, романа Толсто-

го в частности. Большинство английских переводов имеют традиционное название «Anna Karenina». Тем не менее, в 1954 г. в издательстве «Penguin books» выходит версия Р. Эдмондс под названием «Anna Karenin», что стало результатом форенизации русского имени собственного. На настоящий момент известно около тридцати переводов романа на английский язык, выполненных непосредственно с оригинала или с других переводов (преимущественно французских), различающихся полнотой передачи содержания оригинала, степенью сохранения ономастического кода текста (изменение или отсутствие отчеств персонажей, уменьшительных имен и прозвищ). Анализ наиболее известных переводов текста Толстого на английский язык позволил сделать вывод о том, что ни один из существующих переводов не может быть признан совершенным<sup>7</sup>. Существующие иноязычные версии отражают отношение переводчиков к переводимому тексту, их знания культуры и языка перевода, уровень переводческого мастерства и отчетливо демонстрируют использование переводчиками различных культууроориентированных стратегий (форенизация или доместикация) или их комбинации. На востоке роман стал доступен читателям в арабских, бенгальских, бирманских, китайском, корейских, японских и прочих переводах. Роман переведен и на редкие языки мира. Библиография переводов романа<sup>8</sup>, отражающая состояние на 1 мая 1960 г., свидетельствует о 625 изданиях переводов романа «Анна Каренина» на 41 иностранный язык. В последовавший период набор языков переводов и общее количество иноязычных версий регулярно увеличивались.

В кинематографическом контексте роман также является популярным объектом перевода. «По сведениям международной базы данных по кинофильмам IMDb, всего в мире насчитывается 24 экранизации «Анны Карениной». По некоторым другим источникам, их больше, около 30. Если же говорить о фильмах, использующих мотивы романа и как-то ассоциированных с ним, то их число учету не поддается»<sup>9</sup>. Киноадаптации «Анны Карениной» стали появляться еще на заре эры кино и были немymi. Первая известная экранизация была снята практически сразу после смерти автора романа (в 1911 г.). В различное время и в разных странах многочисленные киноадаптации «Анны Карениной» создавались на основе осмысления его содержания режиссерами. Каждая киноверсия представляет собой уникальный результат освоения и понимания её автором сложного драматургического материала, что находит отражение в различиях трактовки образов толстовских героев, изменении сюжета и нарративных линий романа, а также в выборе средств визуализации вербального оригинала. Киноадаптации, появившиеся в XX и XXI вв., знакомят зрителей с различными режиссерскими вариациями истории героини, созданной писательским гением Толстого в XIX веке. При этом ни один из кинематогра-

фических образов главной героини не является исчерпывающим. Необходимо отметить, что кинотексты нередко создаются в соответствии со сложившимся в принимающей культуре каноном трактовки образа Анны Карениной. Примечательно, что исследователи отмечают, что непреходящая востребованность романа в широком пространстве киноискусства в большой мере обусловлена особенностями толстовской прозы, множественностью нарративных стратегий автора, создающих полифонию романа, его исходную вербальную «кинематографичность»<sup>10</sup>. В ситуации киноперевода моносемиотический художественный текст трансформируется (трансмутруется) в полисемиотический кинотекст, увеличивая информационные каналы вторичного текста. В терминах Х. Готлиба, киноперевод можно отнести к вербально-, (не только) вербальному подвиду межсемиотического перевода<sup>11</sup>.

В сложном и многомерном невербальном культурном пространстве, исследователи межсемиотического перевода неизбежно сталкиваются с проблемами, традиционными и для предметной области межъязыкового перевода. Вслед за Ю. М. Лотманом П. Фаббри утверждает, что каждая система знаков может быть переведена в другую систему знаков<sup>12</sup>. И при этом первостепенной проблемой остается проблема переводимости. В данном случае необходимо подчеркнуть, что итальянский ученый высказывает важнейшую семиотическую идею о том, что межсемиотический перевод расширяет границы переводимости вербального оригинала. Если в ситуации межъязыкового перевода автор вторичного текста ограничен исключительно вербальными (мономедийными) средствами, то при выполнении межсемиотического перевода в случае возникновения непереводимости необходимо изменить стратегию перевода, что позволит передать в переводе каждый фундаментальный элемент оригинала. П. Фаббри отстаивает идею больших возможностей межсемиотического перевода по сравнению с межъязыковым переводом, что обусловлено очевидным разнообразием невербального «переводческого инструментария». Другим «вечным» вопросом, актуальным для всех видов перевода, является вопрос о выделении единицы перевода. В данном случае уникальной и регулярной единицей перевода является художественный образ, что в полной мере обусловлено информационными особенностями художественного текста<sup>13</sup>. Не вызывает сомнения, что центральным художественным образом романа является образ Анны Карениной, имя которой стало названием оригинального произведения. Для большинства киноадаптаций название «Анна Каренина» было сохранено, хотя существуют и другие варианты: «Love» (американский немой фильм 1927 г. с Г. Гарбо), «La passion d'Anna Karénine» (французский фильм 1975 г.), «Анна Каренина. История Вронского» (российская версия 2017 г.).

Роман стал основой для многих театральных постановок, радиопостановок, балетов, опер и мюзиклов. В сентябре 2018 г. на экраны



вышел фильм «Анна Каренина», ставший экранизацией не романа Л. Н. Толстого, а мюзикла 2016 г. театра «Московская оперетта», что может быть рассмотрено как опосредованный межсемиотический перевод.

История создания вторичных текстов «Анны Карениной» средствами различных семиотических систем наглядно демонстрирует неисчерпаемость «сильного» оригинала. Большой эстетический потенциал толстовского текста, неоднозначность его информации обеспечивают переводную множественность «сильного» текста. При этом каждый вторичный текст а priori никогда не будет полностью соответствовать оригиналу Л. Н. Толстого в нарративном плане, в силу эстетического воздействия, так и в отношении художественных образов. «И будут ставиться новые спектакли и сниматься новые фильмы. И после каждой премьеры критики будут доказывать, что это не та Анна и не тот Толстой. Споры же о главных героях так и не закончатся, и так и не наступит всеобщее согласие в том, кто такая Анна, и кто Каренин, и вообще о чем этот роман. Об Анне Карениной сложат новые песни, и к ней будут возвращаться снова и снова»<sup>14</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кузьмина Н. А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены культуры и языка в интертекстуальной интерпретации: монография. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2009. 228 с.

<sup>2</sup> Razumovskaya V. A. "Strong" Texts of Russian Culture and Centers of Translation Attraction // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 5 (2014) 7. P. 834–846.

<sup>3</sup> Jakobson R. On Linguistic Aspects of Translation // On Translation / ed. by R. A. Bower. Cambridge: Harvard University Press, 1959. P. 232–239.

<sup>4</sup> Бразговская Е. Е. Семиотика за пределами аудитории. Статья пятая. Вербализация музыки как семиотическое приключение // Филолог. 2014. № 26. С. 8–9.

<sup>5</sup> Набоков В. В. Лекции по зарубежной литературе. М.: Независимая газета, 1980. С. 477.

<sup>6</sup> URL: <https://tass.ru/kultura/5318759> (дата обращения: 20.09.2018).

<sup>7</sup> McLean H. In Quest of Tolstoy. Boston: Academic Studies Press. 2017. 244 p.

<sup>8</sup> Библиография переводов романа «Анна Каренина» на иностранные языки [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/tolstoy/texts/selectpr/a70/a70-891-.htm> (дата обращения: 20.09.2018).

<sup>9</sup> Аксенов С. Анна Каренина. После Толстого // Знамя. 2010. № 2. [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2010/2/ak16.html> (дата обращения: 20.09.2018).

<sup>10</sup> Bluestone G. Novels into Films: The Metamorphosis of Fiction into Cinema. Berkeley: University of California Press, 1957. P. 121.

<sup>11</sup> Gottlieb H. Multidimensional Translation: Semantics Turned Semiotics // MuTra: Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings. Saarbrücken: Saarland University, 2007. P. 33–61.

<sup>12</sup> Fabbri P. La svolta semiotica. Rome & Bari: Laterza, 1998. 137 p.

<sup>13</sup> Разумовская В. А. Художественный образ как единица перевода: булгаковская Маргарита // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 6 (335). С. 25–31.

<sup>14</sup> Аксенов С. Op. cit.

**Razumovskaya V. A.**

*Siberian Federal University, Russia*

**THE TEXTS OF RUSSIAN CLASSIC LITERATURE IN THE INTERSEMIOTIC PERSPECTIVE**

The paper considers the “life” of the Russian classic literature texts in non-verbal semiotic forms. Being “strong” texts of culture, significant literary texts have ambiguous aesthetic information and a high degree of reinterpretation, which ensures the generation of secondary texts of various semiotic nature. Intersemiotic translation of “strong” texts increases their translatability and contributes to the creation of extensive centers of translation attraction.

*Keywords:* “strong” text of culture; interpretation; information ambiguity; center of translation attraction; intersemiotic translation.

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИЕМОВ ТРАНСЛИТЕРАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА КИТАЙСКИЙ И РУССКИЙ ЯЗЫКИ

Транслитерация — очень важный метод перевода. Однако в прошлом понятие транслитерации в основном обсуждалось с точки зрения ее специфики и принципа использования, но работ с практическим анализом по конкретным языкам недостаточно. Что касается русско-китайского и китайско-русского переводов, то здесь транслитерация отличается от буквенных языков, поскольку китайский язык не является буквенным. Кроме того, в китайском языке существует много диалектов, что является одной из его характерных черт. Разница в произношении между диалектом и общеупотребительным языком отражается в транслитерации и феномене смешанных названий. Возникновение транслитерации также тесно связано с культурными факторами исходного и переводного языков. Поэтому в настоящей статье осуществляется сопоставительный анализ влияния фонетических, лексических и культурных аспектов транслитерации в процессе перевода на русский и китайский языки, результаты которого в дальнейшем могут использоваться для рекомендаций по обучению русско-китайской транслитерации на основе результатов анализа.

*Ключевые слова:* транслитерация; русско-китайский перевод; китайско-русский перевод; сопоставительный анализ; смешанные названия.

Прием транслитерации является частотным способом перевода. К нему прибегают переводчики, когда нужно передать звучание собственных имен и топонимов исходного языка, а также названия культурных реалий и явлений. При переводе с одного буквенного языка на другой осуществить транскрибирование достаточно просто. Но так как китайский язык не является буквенным языком, при переводе с китайского языка на русский и наоборот возникают значительные трудности. Цель данной работы — провести сравнительный анализ путей транскрибирования при переводе на русский и китайский языки, чтобы выявить фонетические, лексические и культурные особенности транскрибирования.

Практически в каждой работе советского периода по переводоведению приводится описание приемов транскрибирования. Например, В. Комиссаров отмечает: «Эти способы применяются при передаче иноязычных имен собственных, географических наименований и названий разного рода компаний, фирм, пароходов, гостиниц, газет, журналов и пр. Этот же способ широко применяется при передаче реалий...»<sup>1</sup>. Можно видеть, что метод транслитерации обычно используется, когда в языках отсутствуют эквивалентные единицы для перевода, поэтому характеристики исходного языка будут оказывать определенное влияние на использование переводчиком транслитерации. Однако транслитерированная лексика встречается не только в переводном языке, в исходном языке есть также слова, которые были уже транслитерированы

и зафиксированы в повседневном употреблении. После периода адаптации такая лексика становится особенностью переводного языка и требует пристального внимания со стороны переводчика. Ниже мы сравним характеристики транслитерации в процессе русско-китайского и китайско-русского переводов в трех аспектах — фонетическом, лексическом и культурном.

**Фонетический аспект.** Китай — огромная многонациональная страна с богатыми региональными культурными и историческими традициями. Даже в настоящее время, когда развиваются транспорт и связь, а политическая власть очень унифицирована, трудно скрыть ее очевидные региональные культурные особенности. В дополнение к нормативному китайскому языку также существует большое количество местных диалектов в различных регионах страны. Уникальность регионального диалекта особенно ярко отражается в его произношении и грамматике. В этом смысле мнения китайских и русских ученых совпадают. Сравним: «Территориальные диалекты имеют собственную фонетическую и грамматическую системы, что позволяет служить для жителей одной территории единственным средством общения». Китайский лингвист Юань Цзяхуа также подчеркнул уникальность речи, звучащей на диалекте: «Диалекты — это местные варианты одного и того же языка, особенно с точки зрения речи, которые часто трудно понять людям в других местах»<sup>2</sup>. В транслитерации отражено много смешанных явлений сосуществования переведенных имен.

Приведем пример транслитерации слова 荔枝 в случае разного его произношения. В русской транслитерации основная версия это 'личи', но существует еще несколько версий транслитерации, таких как 'личжи', 'лиджи', 'лайси', 'лиси'. Эти различные варианты являются результатом разного рода произношения слова 荔枝 в разных диалектах. Например, вариант 'лайси' может быть результатом транслитерации произношения слова 荔枝 на диалекте Чаочжоу.

**Лексический аспект.** Русский язык является типичным представителем флективных языков, в которых доминирует формообразование при помощи флексий, а китайский язык — корневым языком с отсутствием словоизменения. Это, конечно же, отражается в транслитерации: при переводе с китайского языка на русский у транслитерированных слов появляются грамматические признаки, свойственные изменяемым словам русского языка, — род, число и падеж. Например: слово 粉条 'стеклянная лапша' при транслитерации с китайского на русский язык это будет 'фунчоза', согласно толкованию Викисловаря, фунчоза — это существительное, неодушевленное, женский род, 1-е склонение (тип склонения 1а по классификации А. А. Зализняка)<sup>3</sup>.

При переводе с русского языка на китайский, нужно учитывать отсутствие морфологических изменений в китайском языке и богатое

формообразование русского языка, а поэтому, прежде чем транслитерировать тот или иной слог или слово, необходимо провести анализ этих единиц. Например: Исаакиевский собор освящён во имя преподобного Исаакия Далматского: в русском языке происходит изменение имени *Исаакий* в притяжательное прилагательное *Исаакиевский*. Но при переводе правильно будет сначала привести прилагательное обратно к имени, потом транслитерировать это имя, в результате название собора будет выглядеть как 伊萨基耶大教堂, дословно как *Исаакий-собор*.

**Культурный аспект.** Культурный контакт историй двух народов является важным фактором, который влияет на использование транслитерации. В российской социологической энциклопедии такой контакт определяется как «взаимодействие культур различных наций и народностей, в результате которого происходит обмен научными, художественными и другими духовными ценностями...»<sup>4</sup>. Например, до основания Нового Китая и в первые дни его существования Советский Союз направил в Китай большое количество советских экспертов, тем самым внося большой вклад в развитие Нового Китая. В такого рода политическом климате культурные контакты между двумя странами были очень тесные, в связи с чем в языке и культуре китайского народа осталось большое количество «советских следов». Что касается транслитерации имен, то здесь, по-прежнему, действуют «общепринятые договоренности», делающие такие имена особым культурным символом. Так, *В. И. Лихачёв*, *И. А. Рогачев* — по-китайски звучат как 李海秋 *Ли Хайчю*, 罗高寿 *Ло Гаошю*. Эти фиксированные переводы русских фамилий придают им китайскую специфику и демонстрируют как уважительное отношение ученых к китайской культуре, так и уважение китайского народа к этим людям.

Помимо культурных контактов, еще одним из важных факторов, влияющих на транслитерацию, является культурная психология. Дай Чжаоин считает, что: «Культурная психология в языке — это психологический механизм индивида или группы людей, занимающихся оценкой и выбором языка под влиянием определенного культурного фона. Психологический механизм, как правило, скрыт, а результат отбора — явный. Исследователь, на основании процесса выбора языка, может предполагать и анализировать психологические мотивы языкового пользователя»<sup>5</sup>.

Культурная психология общества отражается в транслитерации часто как подражание произношению другого диалекта или иностранного языка. Китайский ученый Чжу Цзяньсун отмечает: «В современном китайском языке иностранные слова, пришедшие из диалектов, в основном, пришли из Гуанчжоу в XIX веке, из Шанхая — в первой половине XX века, в 40–60-х годах — с северо-востока Китая и из Гонконга — после 1970-х годов»<sup>6</sup>. Например, 巴士 ‘автобус’, 的士 ‘такси’, 镭射 ‘лазер’ и др.

Принимая в обиход иностранные слова, языки пытаются имитировать их исходное произношение. Этот процесс более удачен в буквенных языках и более сложен в иероглифическом китайском языке. Некоторые пришедшие в русский язык иностранные слова как *джинсы, чипсы, ход-дог, бренд* и т. д. часто превращаются в молодежный сленг, а другие быстро русифицируются, проникают в интернет-язык, становясь культурной модой молодежи, например, *Аська 'ICQ', батон 'button', Гоша 'Google'* и т. д.

**Требования к транслитерации в обучении переводу.** Выше мы рассмотрели и проанализировали некоторые особенности транслитерации при русско-китайском и китайско-русском переводах. Эти материалы мы можем использовать как полезную информацию при обучении переводу.

Необходимо повышать культурную осведомленность учащихся и пополнять необходимые культурные знания. Важность культурных знаний особенно отражается на транслитерации имен в обратном переводе. Как отмечает Л. Л. Нелюбин в «Толковом переводоведческом словаре»: «Обратный перевод — 1. Перевод текста перевода на язык оригинала; 2. Учебный вид уже переведенного текста на исходный текст»<sup>7</sup>. Здесь мы имеем в виду первое значение обратного перевода. Когда переведенное на китайский язык имя опять переводится на русский язык, необходимо проанализировать культурный подтекст этого имени. Невозможно напрямую выполнить «вторичную» транслитерацию, можно совершить абсурдные ошибки. Например, «*孙文越飞联合宣言*», именуемая «*孙越宣言*», является декларацией, подписанной Сунь Ятсеном и советским специальным послом. Ее подписание знаменует собой официальное установление отношений сотрудничества между Китайским Гоминьданом и Советским Союзом. Мы не можем напрямую перевести *越飞* как «*Юэ Фэй*». На самом деле, *越飞* — это транскрибированный результат фамилий Адольфа Абрамовича Иоффе, поэтому название этой декларации следует перевести как «Декларация Сунь Ятсена и Иоффе».

Во-вторых, преподаватели должны давать студентам конкретные задания, учитывающие конкретные языковые особенности. Например, если предложить студентам перевести два имени — Хэ Чжаоцян и Сюй Циу — на китайский язык по правилам китайской фонетики и транслитерации, согласно которым слог может соответствовать нескольким китайским иероглифам, то переведенное имя не будет являться уникальным. Такие упражнения могут только усугубить проблему неправильного перевода и запутать студента. Однако если в процессе практики взять имя кого-нибудь из исторических личностей, то исторический подтекст будет ограничивать количество возможных для выбора иероглифов и задание станет более целенаправленным.

Таким образом, сравнительный анализ влияния на переводчиков с русского и китайского языков лексических, фонетических и культурных особенностей этих языков показал, что результаты этого влияния различны и связаны с языковыми и речевыми традициями носителей обоих языков. Отметим также, что проблема транслитерации при переводе не исчерпана и требует дальнейшего исследования.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Комиссаров В. Н. Теория перевода (Лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. 253 с.

<sup>2</sup> Yuan, Jiahua. The Summary of Chinese Dialects. Beijing: Language and Culture Press, 1960. 330 с.

<sup>3</sup> Викисловарь. Фунчоза [Электронный ресурс]: URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/фунчоза>. (дата обращения: 19.11.2018).

<sup>4</sup> Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. Г. В. Осипова. М.: НОРМА; ИНФРА-М, 1998. 664 с.

<sup>5</sup> Dai, Zhaoming. Introduction to Cultural Linguistics. Beijing: Language and Culture Press, 1996. 269 с.

<sup>6</sup> Zhu, Jiansong. Dialects and Culture. Wuhan: Central China Normal University Press, 2008. 186 с.

<sup>7</sup> Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.

**Hu Yeshuang**

*Shanghai International Studies University, China*

#### COMPARATIVE ANALYSIS OF TRANSLITERATION IN CHINESE AND RUSSIAN TRANSLATIONS

The author argues that transliteration is a very important method of translation. In the past, however, the concept of transliteration was mainly discussed in perspective of its specificity and principle of use in general, but there was insufficient amount of research with practical analysis on specific languages. As for the Russian-Chinese and Chinese-Russian translations, the transliteration differs from the alphabetic languages, since the Chinese language is not alphabetic. In addition, the Chinese language has many dialects, which is one of its characteristics. The difference in pronunciation between dialect and common language is reflected in the transliteration and leads to the phenomenon of mixed names. The emergence of transliteration is also closely related to the cultural factors of the source and the target languages. Therefore, this article provides a comparative analysis of the impact of phonetic, lexical and cultural aspects of transliteration in the process of translation into Russian and Chinese languages for providing recommendations for learning Russian-Chinese transliteration based on the results of this analysis in the future.

*Keywords:* transliteration; Russian-Chinese translation; Chinese-Russian translation; comparative analysis; mixed names.



## КУЛЬТПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ КАК НОВАЯ НАУЧНАЯ ДИСЦИПЛИНА

В данной статье представляется новое направление научных исследований, которое складывается в последние годы в Китае — культпереводоведение. Дается его дефиниция и определяются его объект, предмет, атрибут и основные задачи исследования.

*Ключевые слова:* культпереводоведение; дефиниция; объект; предмет; атрибут; задачи.

Вслед за языком культура занимает все более важное место в исследованиях перевода. В последние годы складывается новое направление переводоведения — культпереводоведение, под которым понимается «комплексная дисциплина переводоведения, изучающая перевод как деятельность межкультурной трансплантации»<sup>1</sup>. Большое внимание уделялось культуре еще в традиционной (лингвистической) теории перевода. «В конечном счете перевод — это не только соприкосновение языковых систем, но и соприкосновение разных культур и разных цивилизаций»<sup>2</sup>. «Перевод — это не только взаимодействие языков, но и взаимодействие культур»<sup>3</sup>. Л. К. Латышев предложил понятие «общественное предназначение» перевода и справедливо указал, что «совей деятельностью переводчик удовлетворяет не свою личную, а общественную потребность и руководствуется он при этом не личным мотивом, а мотивом, предписанным ему обществом (общественным заказом)»<sup>4</sup>. По мнению В. Н. Комиссарова, в общелингвистическое введение в переводоведение следует включать культурологические и социологические аспекты<sup>5</sup>.

С конца 80-х и начала 90-х гг. XX века на Западе произошел так называемый «культурный поворот» (cultural turn) в исследованиях перевода. Дж. Холмс (J. Holmes), И. Эвен-Зохар (I. Even-Zohar), Г. Тури (G. Toury), А. Лефевр (A. Lefevere), С. Басснетт (S. Bassnett) и другие ученые, используя культурологический подход, начали изучать перевод, в результате чего сформировалась культурологическая школа в переводческих исследованиях на Западе, где перевод рассматривается не как трансформация между исходным и переводным языками, а как взаимосвязи переводческой деятельности с культурно-социальным контекстом переводного языка.

Культура привлекала и привлекает внимание теоретиков перевода как в традиционной, так и в современной теории перевода. Это объясняется функционированием культуры в процессе перевода.

С точки зрения общей теории систем перевод представляет собой систему, которая состоит из нескольких подсистем, таких, как подсистема

межъязыковой трансформации, подсистема передачи смысла, подсистема эстетической репрезентации и т. д. И в каждой из этих подсистем культура имеет большое значение для перевода.

В подсистеме межъязыковой трансформации разнообразная культурная информация помогает переводчику понять и трансформировать исходный язык как организованную структуру. Это охватывает перевод морфологии, синтаксиса, когезии и когерентности исходного текста.

Для подсистемы передачи смысла без культурных знаний исходного языка иногда трудно понять смысл того или иного высказывания в оригинале, так как между культурами исходного и переводного языков существуют лакуны, несоответствия и даже конфликты, которые имеют негативное влияние на точную передачу смысла исходного высказывания.

Что касается подсистемы эстетической репрезентации, то без культуры также не обошлось бы при переводе. В качестве примера можно привести хотя бы перевод культурного имиджа в художественной литературе. Как известно, своеобразны культурные имиджи исходного языка, которые не имеют полного соответствия в переводном языке. Чтобы получить эстетический эффект от культурного имиджа исходного языка, переводчик должен ощутить близость с культурой исходного языка. А чтобы передать полученный переводчиком эффект на переводном языке, необходимо учитывать культурную ситуацию переводного языка.

Более того, культура играет важнейшую роль в интерпретации художественного текста. Текст рассматривается многими переводоведами в качестве основной единицы перевода. Роль культуры в интерпретации и переводе художественного текста не ограничивается лишь словом, словосочетанием, предложением. Большее значение имеет культура в интерпретации сверхфразовых единств, фрагментов и целого текста, в которых могут проявляться сюжет или тема произведения. Анализируя функционирование культуры исходного языка в интерпретации самого сюжета художественного произведения, его сюжетной структуры и темы, можно раскрыть фундаментальную роль культуры в интерпретации художественного текста как целого.

Для формирования новой научной дисциплины очень важны ее объект и предмет исследования. С точки зрения Р. К. Миньяр-Белоручева, «любая наука получает самостоятельность, если она имеет свой объект, предмет и терминологию»<sup>6</sup>. Н. К. Гарбовский также отметил, что «самостоятельность же любой науки определяется тем, имеет ли она четкие объект и предмет исследования»<sup>7</sup>.

Объектом исследования культпереводоведения является онтологический перевод, т. е. межъязыковая и / или межтекстовая трансформация, что отличает культпереводоведение от исследований перевода «культурного поворота» на Западе, в которых основное внимание уделя-

ется влияние социально-культурных факторов на процесс перевода в его широком смысле слова.

Что касается предмета исследования культпереводоведения, то, на первый взгляд, его можно определить как деятельность культурной трансплантации, проведенной переводчиком в процессе межъязыковой трансформации. В целом переводческое действие — это деятельность культурной трансплантации. Когда исходный текст преобразовался в переводный текст путем перевода, осуществилась и культурная трансплантация на уровне текста, несмотря на то, что некоторые микрокультуры (культурные детали) в исходном тексте подверглись трансформации, деформации и даже опущению при переводе.

Определяя предмет теории перевода (переводоведения), Н. К. Гарбовский отмечает, что «предметом теории перевода могла бы оказаться трансформирующая деятельность переводчика, создающего *иное*, тогда как целью его является создать нечто *подобное*. Именно это противоречие и порождающие его причины лингвистического, социального, психического, исторического, этнологического и другого плана и составляют предмет теории перевода»<sup>8</sup>. Если проанализировать разнообразные факты культурного перевода, то можно заметить, что острее выступает противоречие между «иным» и «подобным» в культурном переводе. В отсутствии культуры исходного языка формальная близость переводного текста с исходным текстом мешает его восприятию в культуре переводного языка, поэтому на практике культурной трансплантации необходимы культурные трансформации и деформации, в результате чего немало микрокультур в исходном тексте подвергаются ассимиляции, нейтрализации, замене и даже опущению. Текст перевода оказывается культурной креолизацией, сочетающей в себе культуры исходного и переводного языков. Если рассматривать перевод в культурологическом аспекте, то, хотя целью переводчика является трансплантировать исходный текст-культуре, т. е. создать нечто культурное «подобное», но результат деятельности переводчика оказывается «иным». Отсюда следует, что предмет исследования культпереводоведения составляют противоречие между трансплантацией исходной культуры и ее изменением и порождающие его причины.

Далее разберемся в атрибуте культпереводоведения как научной дисциплины.

Культпереводоведение отличается от исследований культурологической школы перевода на Западе тем, что оно занимается культурными проблемами в процессе перевода в его узком смысле слова, а культурологическая школа — проблемами процесса перевода в его широком смысле слова в культуре переводного языка. Культпереводоведение рассматривает онтологический перевод и сосредоточивает свое внимание на культурных проблемах в межъязыковой трансформации, тогда как куль-

турологическая школа перевода на Западе рассматривает перевод как культурное явление, поставив его в социально-культурный фон, и уделяет свое внимание тому, как разные внетекстовые элементы оказывают влияние на происхождение, осуществление, восприятие и воздействие перевода. Из этого следует, что культурологическая школа перевода на Западе ориентируется на экстрапереводческие исследования, а культурпереводоведение — на внутрипереводческие. Оно исследует собственно перевод и составляет раздел переводоведения.

Для того чтобы всесторонне изучить предмет культурпереводоведения, требуется использовать теории и методы не только переводоведения, но и многих других научных дисциплин, таких, как культурология, межкультурная коммуникация, литературоведение, семиотика, семантика, прагматика, лингвокультурология, социолингвистика, стилистика текста и т. д. Так что культурпереводоведение, как собственно переводоведение, обладает комплексным атрибутом.

Говоря о дескриптивности или прескриптивности, можно сказать, что культурпереводоведение является, в первую очередь, дескриптивной дисциплиной. «Никакая эмпирическая наука не может утвердить свою совершенность и (относительную) самостоятельность, если она не имеет соответствующего *дескриптивного раздела*»<sup>9</sup>. Культурпереводоведение, как эмпирическая наука, базируется на переводческом опыте. Как известно, многие разделы переводоведения, посвященные внутрипереводческим исследованиям, имеют дескриптивный характер. Так, обсуждая характер лингвистической теории перевода, В. Н. Комиссаров справедливо отмечает, что она «является, в первую очередь, дескриптивной теоретической дисциплиной, занимающейся выявлением и описанием объективных закономерностей переводческого процесса, в основе которых лежат особенности структуры и правил функционирования языков, участвующих в этом процессе»<sup>10</sup>. Для культурпереводоведения нужно описать процесс и явления культурного перевода, которые существуют на практике. На основе полного описания фактов культурного перевода могут формироваться принципы и методы перевода в соответствии с конвенциональной нормой в конкретном культурном контексте, которые следует соблюдать и использовать на практике перевода. Таким образом, культурпереводоведение имеет также прескриптивный характер, который занимает второстепенное место по сравнению с дескриптивным.

Конечно, исследования культурпереводоведения не должны ограничиваться описанием процесса культурного перевода, а должны еще интерпретировать его разные явления. А. Честерман (A. Chesterman) полагает, что в исследованиях перевода «самая важная тенденция развития уже происходит от философского концептуального анализа к эмпирическим исследованиям»<sup>11</sup>. Он поставил три основные цели эмпирической теории перевода, одной из которых являются исследования интерпрета-

ции, предназначенные для «объяснения причин действий переводчиков и представления закономерностей, которые могут быть подвергнутыми проверке»<sup>12</sup>. В исследованиях культурпереводоведения необходимо раскрыть аргументацию различных методов культурного перевода, используемых переводчиком на практике, а также объяснить причины разных видов девиации в культурном переводе.

Итак, культурпереводоведение представляет собой частную дисциплину переводоведения и принадлежит к внутрипереводческим исследованиям. Оно, как базовая научная дисциплина, имеет дескриптивный и интерпретационный характер. И на основе полного описания культурпереводоведение может приобрести прескриптивный характер.

Основные задачи исследования культурпереводоведения зависят от его предмета исследования, представляющего противоречие между трансплантацией исходной культуры и ее изменением и порождающие его причины. В общем, задачи исследования культурпереводоведения состоят из двух частей:

- 1) описывать процесс культурной трансплантации, чтобы выявить само противоречие между трансплантацией исходной культуры и ее изменением при переводе;
- 2) интерпретировать продукт культурной трансплантации, чтобы раскрыть аргументацию методов культурного перевода и объяснить причины вышесказанного противоречия.

Эти две части могут разделить на шесть конкретных проблем:

- 1) функционирование культуры в переводе;
- 2) единица культурного перевода;
- 3) методология культурного перевода и ее аргументация;
- 4) переводческая девиация и ее интерпретация;
- 5) механизм культурного перевода;
- 6) культурный атрибут переводного текста.

В заключение следует подчеркнуть, что вышесказанное принадлежит лишь к базовой теории культурпереводоведения. Кроме нее, в культурпереводоведение входят еще метатеория, исторические и прикладные исследования.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Yang Shizhang*. On the definition of cultranslatology // *Foreign Language Learning Theory and Practice*. 2016. № 1. P. 84.

<sup>2</sup> *Швейцер А. Д.* Перевод и лингвистика / ред. А. Я. Ретеюм. М.: Воениздат, 1973. С. 14.

<sup>3</sup> *Швейцер А. Д.* Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / ред. В. С. Матюхина. М.: Наука, 1988. С. 8.

<sup>4</sup> *Латышев Л. К.* Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания / ред. Д. Б. Белосельский. М.: Просвещение, 1988. С. 7.

<sup>5</sup> *Комиссаров В. Н.* Современное переводоведение / ред. Б. А. Ольховиков. М.: ЭТС, 1999. С. 63–80.

<sup>6</sup> *Миньяр-Белоручев Р. К.* Теория и методы перевода. М.: Московский Лицей, 1996. С. 5.

<sup>7</sup> *Гарбовский Н. К.* Теория перевода / ред. Л. В. Кутукова. М.: Изд-во Московского университета, 2004. С. 206.

<sup>8</sup> Там же. С. 218.

<sup>9</sup> *Toury G.* Descriptive Translation Studies and Beyond. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001. P. 1.

<sup>10</sup> *Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты) / ред. И. С. Маненок. М.: Высшая школа, 1990. С. 36.

<sup>11</sup> *Chesterman A.* Causes, translations, effects // *Target*. 1998. № 2. P. 201.

<sup>12</sup> *Ibid.* P. 228.

**Yang Shizhang**

*Shanghai International Studies University, China*

## **CULTRANSLATOLOGY AS A NEW DISCIPLINE OF TRANSLATOLOGY**

The paper presents a new discipline of translatology named “cultranslatology”, which has been constructed in recent years in China. The author defines the concept of cultranslatology, and describes the object and subject of research, the nature and tasks of the new discipline.

*Keywords:* cultranslatology; definition; object and subject of research; nature; tasks.



## НАПРАВЛЕНИЕ 12

# РУССКИЙ ЯЗЫК В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Медиалингвистика и русские медиатексты.

Основные типы медиатекстов,  
их лингво-стилистические характеристики.

Роль традиционных и новых СМИ  
(печать, радио, телевидение, Интернет)  
в формировании современной картины мира  
и языковых изменений.

Дискурсивные характеристики медиасообщений.

Современный массмедийный дискурс:  
экспрессия, воздействие, манипулирование.

Актуальные дискурсивные практики массмедиа  
конца XX — начала XXI столетий.

Фоновые знания, прецедентные феномены,  
имплицитные тексты в лингводидактике  
и межкультурной коммуникации.







Акишина Алла Александровна

Академии труда и социальных отношений, Россия

akishina26@gmail.com

Тряпельников Анатолий Викторович

Российский университет дружбы народов, Россия

tryapelnikov@yandex.ru

## НОВЫЙ ТИП МЕДИАТЕКСТА В СОВРЕМЕННОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Авторы сообщают о новом учебном типе мультимедийного текста, который ими назван кибертекстом, а образ, передаваемый этим текстом, — киберобразом. Анализируются особенности строения данного учебного кибертекста и его педагогическая значимость. Рассматриваются уже существующие виды текстов (текст, гипертекст, интертекст) и место кибертекста в ряду этих типов. Освещается роль кибертекстов в формировании у учащихся современной картины мира изучаемого языка.

*Ключевые слова:* текст; медиатекст; гипертекст; интертекст; кибертекст; киберобраз; использование ресурсов Интернет; каналы восприятия; педагогическая ценность.

Глобальное киберпространство, в котором размещается интернет, в настоящее время становится естественной средой языкового функционирования. В составе терминов, представляющих понятие «текст», появляются новые термины: техно-тексты, цифровые тексты, медиатексты и др. Широко употребляется термин «гипертекст», хотя его понимание сегодня несколько размыто. Функционирует в лингвистике термин «интертекст». А нами еще предлагаются новые термины: «кибертекст» и «киберобраз».

Прежде всего определим понятия, о которых пойдет речь, — гипертекст и кибертекст, киберобраз.

***Что такое гипертекст в определении большей части специалистов?***

*Гипертекст* — это новый вид текста, особенностью которого является включение в него гипертекстовых ссылок на другие тексты разных знаковых систем: сноски, фото-, аудио-, видеотексты, иллюстрации и др. Гипертексты — это и презентации, конкретизирующие и дополняющие доклады.

Гипертекст функционирует в электронной информационной среде и размещается в интернете, интегрируясь со специальным программным обеспечением на языке HTML (Hyper Text Markup Language) по разметке текстов для веб-страниц. Все это позволяет поддерживать гипертекстовую разветвленную ссылочную навигацию и мгновенно переходить в гипертексте от одного информационного фрагмента к другому, опираясь на существующие возможности по расширению информационного поля исходного текста, функционирующего в электронном формате.

Одним из видов гипертекста является интертекст, текст, включенный в основной текст: цитаты и аллюзии.

Сегодня с опорой на ресурсы интернета появляется еще новая возможность — создание текстов нового типа, кибертекстов.

**Что такое кибертекст?** Это функционирующий в киберпространстве поликодовый текст, который представлен в оцифрованном виде и собран из разных видов текстов: вербальный (письменный) текст, аудиотекст, видеотекст, фотография, живописное полотно, музыкальное произведение и т. д.

*Кибертекст*, как любой иной текст, передает определённый смысл, несёт в себе образ, то важное и существенное, что хотят донести авторы своим подбором и включением текстов в кибертекст. Авторское видение явления, личности в киберобразе несёт в себе кибертекст<sup>1</sup>.

Собирание кибертекста условно можно сравнить с созданием картины-инкрустации, когда из мелких деталей разной окраски и формы собирается картина с задуманным автором художественным образом. То же самое мы наблюдаем при создании витражей и собирании пазлов, хотя все это происходит в другой среде и с другими целями.

#### **Что такое киберобраз?**

Киберобраз порождается в живом восприятии реципиента через общение информации, получаемой им в виде различных чувственных конкретных ощущений «от отдельных свойств и качеств предмета, явления, сущности, представляемых в кибертексте, в том числе по различным каналам языкового восприятия»<sup>2</sup>.

Это непосредственное смысловое поликодовое воздействие, которое взаимодействует с живым процессом восприятия, значительно сильнее, чем от каждого из входящих в кибертекст текстов в отдельности. Эмоциональная сила воздействия киберобраза возрастает, благодаря не только вербальному, но и поликодовому включению в кибертекст других текстов.

В этой связи стоит обратить внимание на примерную схему процентного соотношения смыслового восприятия (слова) и аудиального (голос): 7% к 38%, смыслового (слова) и визуального (язык тела): 7% к 55% (рис. 1). Эти цифры говорят о том, что смысловой (вербальный) канал восприятия — на схеме только небольшой сегмент (7%) общего поля каналов языкового восприятия<sup>3</sup>.

В нашем случае при обучении русскому языку иностранцев, когда смысловое (вербальное) языковое воздействие на обучаемого ослаблено (или почти невозможно на начальном этапе) роль других каналов восприятия резко возрастает.

Эти соотношения восприятий нельзя не учитывать в современном образовании XXI века.

#### **Каково же место кибертекста в ряду иных видов текста?**

Покажем это на таблице (табл.).

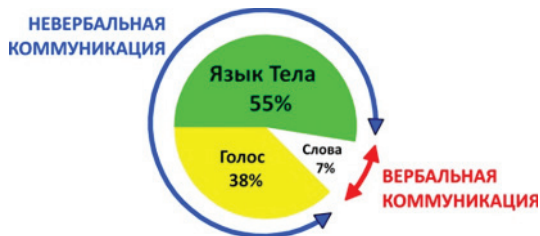


Рис. 1. Каналы восприятия в процентном соотношении.

В приведенной ниже таблице представлено четыре вида текстов (текст, интертекст, гипертекст и кибертекст) и семь характерных для них параметров:

- 1) образ текста;
- 2) количество текстов в едином тексте;
- 3) место расположения текста (постоянное / переменное);
- 4) пространство (закрепленное/изменяемое);
- 5) используемые знаки (единые, монокодовость / разные, поликодовость);
- 6) каналы восприятия текста (один канал / множество);
- 7) признаки собственно текста (единство, целостность, связанность, законченность), которые, естественно, свойственны всем типам текстов.

Таблица. Характерные признаки разных типов текстов (текст, гипертекст, интертекст, кибертекст)

Вид текста	Образ		Количество текстов		Место		Пространство		Знаки		Каналы восприятия		Признаки любого текста			
	несменяемый	сменяемый	один	много	конкретное	переменное	неизменяемое	изменяемое	единые	разные	один	много	единство	целостность	связанность	законченность
текст	+		+				+		+		+		+	+	+	+
гипертекст	+			+		+		+	+		+		+	+	+	+
интертекст	+			+		+		+	+		+		+	+	+	+
кибертекст		+		+		+		+	+		+		+	+	+	+

Таблица показывает, что от понятия собственно текст, в лингвистическом его понимании, кибертекст отличается по пяти параметрам: «образ, пространство, каналы восприятия, знаковая система, количество входящих в него разноплановых текстов».

От интертекста, то есть включенного в текст другого текста в виде цитат и аллюзий, кибертекст отличается тремя параметрами: «образ, каналы восприятия, знаковая система».

А от гипертекста — всего одним параметром, образом. «Гипертекст не формирует нового образа по сравнению с основным текстом, он только расширяет информационные рамки собственно текста, увеличивая его объем, но не влияя на образ»<sup>4</sup>.

Кибертекст из сплава, входящих в него отдельных текстов, разных видов и жанров, создает новый, единый, эмоционально усиленный образ, отличающийся от каждого единичного образа, входящих в него текстов.

### ***Какова педагогическая ценность кибертекстов?***

В методической литературе отмечается, что один из естественных путей освоения языка через культуру состоит в непосредственном пребывании учащегося в культурной среде изучаемого языка<sup>5</sup>. А при невозможности находиться в такой среде ее может заменить киберпространство и созданные в нем и на его основе кибертексты, которые содержат в себе культурные коды и образы языкового сознания. Сила воздействия киберобраза на реципиента (интернет-пользователя, учащегося) невероятно велика. И педагогическая ценность кибертекстов, на наш взгляд, определяется этим воздействием киберобраза.

Почему кибертексты актуальны сегодня в образовании?

Как мы отмечали ранее в наших статьях:

- 1) кибертексты как сплав многих разноплановых текстов формируют у учащегося обобщенный образ множества взаимосвязанных понятий и явлений, киберобраз;
- 2) одновременно задействованы все каналы восприятия: смысловой, визуальный, аудиальный, кинестетический;
- 3) к смысловому восприятию текста подключено эмоционально-образное восприятие, что, как известно, способствует лучшему запоминанию, а также повышает интерес к обучению;
- 4) поскольку индивидуализация становится одной из главных тенденций образования XXI века, что обуславливается глубокими отличиями людей друг от друга, обучение в электронном формате становится острой необходимостью и позволяет использовать компьютеры как индивидуального педагога;
- 5) расширены рамки самостоятельной работы учащихся: «собранный в кибертексте материал самодостаточен и не требует преподавательского толкования».

В своем докладе мы демонстрируем один кибертекст из созданного нами мультимедийного учебного пособия «А. С. Пушкин и его эпоха», с его киберобразами: пушкинское время и образ поэта<sup>6</sup>.

В свёрстанном виде кибертекст выглядит так, как показано на рис. 2.

Составными частями кибертекста «Пушкинская эпоха» (развернутый кибертекст) являются 15 кадров с текстами, фотографиями, музыкой, видео, иллюстрациями и дикторским текстом (рис. 3).

### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Акишина А. А., Тряпельников А. В. Кибертексты и киберобразы как новые средства знакомства с русскоязычной культурой в теории и современной практике преподавания



Рис. 2. Кибертекст в свёрстанном виде.



Рис. 3. Составные части данного кибертекста.

РКИ // Диалог культур. Теория и практика преподавания языков и литератур: материалы VI Международной научно-практической конференции (9–11 октября 2018 г.): Труды и материалы / под ред. В. В. Орехова, В. Я. Титаренко. Симферополь: ИТ «АРИАЛ» 2018. 320 с.

<sup>2</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР). Т. 2. 1989. 322 с.

<sup>3</sup> Любимов А. Мастерство коммуникации. URL: <https://e-libra.ru/read/373116-masterstvo-kommunikacii.html> (Дата обращения 01.11.2018).

<sup>4</sup> Акишина А. А., Тряпельников А. В. Указ. соч. С. 88.

<sup>5</sup> Акишина А. А., Тряпельников А. В. Указ. соч.

<sup>6</sup> Акишина А. А., Тряпельников А. В. А. С. Пушкин и его эпоха [Электронный ресурс] // [Атмосфера] [Москва 2018] Url: <http://author-edu.ru/node/6#overlay-context=node/3> (Дата обращения 01.11.2018).

**Akishina A. A.**

*Academy of Labour and Social Relations, Russia*

**Tryapelnikov A. V.**

*Peoples' Friendship University of Russia, Russia*

## **A NEW TYPE OF MEDIA TEXT IN THE MODERN DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

The authors describe a new educational type of multimedia text they call “cyber text”, and an image. transferred by this text (a “cyberimage”), and analyze the features of structure of educational cyber text and its pedagogical meaningfulness; already existing types of texts (text, hypertext, intertext) are also explored, showing the place of cyber text among these types and the role of cyber text in forming modern picture of the world of the studied language by the students.

*Keywords:* text; mediatext; hypertext; intertext; cybertext; cyber image; use of resources; Internet; channels of perception; pedagogical value.



## ФЕЛЬЕТОН В РУССКОЯЗЫЧНОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ПРЕССЕ

В статье рассматриваются особенности языкового оформления фельетонов, опубликованных на страницах ежедневной общенациональной газеты «Казахстанская правда», автором которых является известный казахстанский публицист, писатель Г. Доронин.

*Ключевые слова:* фельетон; заголовок; ирония; окказионализмы; игра слов; стилистические средства.

Фельетон определяется как небольшое газетно-журнальное произведение на злободневную тему, написанное в насмешливом, часто сатирическом тоне. В данной статье мы планируем рассмотреть языковое оформление фельетонов, опубликованных на страницах ежедневной общенациональной газеты «Казахстанская правда». В данной газете обычно фельетоны, автором которых является казахстанский публицист, писатель Геннадий Доронин, публикуются на последних полосах пятничного номера в рубриках «Пятничный фельетон», «Шиворот-навыорот», «На досуге».

По теоретическим характеристикам жанра в фельетоне должно быть в обилии сарказма, обличения, но Г. Доронин обсуждает насущные проблемы с присущим ему тактом, с легкой иронией, даже недоумением в рассуждениях-размышлениях, что придает особый шарм созданным им текстам.

В первую очередь привлекают заголовки фельетонов, в качестве которых используются как известные выражения («Вечный двигатель», «Не стой под стрелой», «Бархатный сезон», «Путевка в жизнь», «Как молоды мы были...»), так и окказиональные («Женщины vs мужчины», «Алгебра забега на длинную дистанцию», «Черновая отделка», «Эротичный утюг», «Дерево счастья», «Гильотина от головной боли», «Давай поженимся на «Поле чудес»).

Тематика фельетонов — самая разнообразная: от туризма до взаимоотношений в социуме, например, о нескончаемых поездках казахстанцев за границу по любому поводу: поставить пломбу в Тель-Авив, за унитазом в Урумчи или куда угодно, если там *все включено*; о том, что сейчас нет мастерских по ремонту самых необходимых вещей, потому что все предметы стали одноразовыми, и *человек, иногда чувствует себя одноразовым среди одноразовых вещей; вот кончатся его чернила, и без сожаления с ним расстанутся*; о том, что нашу планету заполонили чужие, или люди-улитки, которые боятся живого общения, у которых только SMS-сообщения, электронная почта, интернет, сетевые игры, где

*бьются насмерть, не зная, не видя друг друга, обозначая даже не имена свои, а ники... клички для конспирации; о том, что дети, играя в детскую игру фантики (а может, в фантики поиграем, как в старину..), где участник, доставая фант, должен отвечать на какой-нибудь «взрослый» вопрос, например, что такое волшебство, кризис (ответ: если мама вместо пачки сахара покупает мешок — это кризис. Когда в квартире начинаешь спотыкаться об ящики с макаронами, бочки подсолнечного масла, коробки с консервными банками — это значит кризис. Когда мама начинает бороться с перееданием и целлюлитом — значит, настал голод, следствие всемирного кризиса. — А еще во время кризиса люди богатеют, — сказала Наташка. — Вон дядя Миша свой магазин открыл, особняк построил, за границей все время бывает. Мой папа говорит про него, что он животик нагулял во время кризиса. — В общем, кризис, это когда толстеют, богатеют, строят особняки, — поняли дети), инфляция (ответ: это когда у всех денег много-много, целые мешки. — Ну, нам такое не грозит! — сказал Вовочка), глобальное потепление, находчивость (Ответ: это когда находишь то одно, то другое, но очень ценное. Я однажды зажигалку почти новую нашел, — сказал Марат. — А я — сто тенге. — А я — двести! — А я — пятьсот! — кинулись все вспоминать свои находки. — Подумаешь! — встрял Вовочка. — Наш сосед нашел дачу, машину, квартиру, деньги... Я сам слышал, как он говорил, что все в грязи валялось, пришлось наклониться, поднять. Правда, деньги пришлось долго отмывать).*

Иногда при обсуждении актуальной проблемы обыгрывается сюжет народной сказки с использованием устаревшей сказочной лексики, например, в фельетоне «Старая, старая сказка», где старик-отец советует трем сыновьям пустить стрелы (*стрелять-то, конечно, не умели, в основном палили в компьютерных играх*) и найти невесту. Старший сын женится на дочери приказчика и получает государеву службу, кафтан торжественный, и все норовят ему поднести чего-нибудь в конверте, коробке, хрустальном бокале; купил он новую повозку, терем двухэтажный построил, в страны заграничные стал ездить. Средний сын женится на купеческой дочке и займется делом купеческим, и стали ему уважение оказывать дьяки и подьячие — служивый люд, а через уважение выросли хоромы рядом с лабазами, дача с плавательным бассейном и счета в банке. Младший, не нарушая сказочный сюжет, находит свою стрелу на болоте в лапах лягушки, и ему пришлось жениться на ней, но лягушка-то оказалась не простая, а из компетентных органов, которые строго следят за всеми, кому честная жизнь не по душе. Это она, сбросив лягушечью кожу, обернулась красавицей-фотомоделью в форменном пиджачке и строгой юбке, вызвала по сотовому повозку-такси и уехала руководить операцией по разоблачению двух старших братьев, нагрянув к ним ночью с ревизией-дивизией, милицией-полицией, арестовав-конфисковав,

запечатав все печатями, допросив строго, взяв подписку о невыезде, а вернувшись, села за швейную машинку и сшила простенькую домотканую, но приятную рубашку свекру, который был рад, что младший сын живет по чести и по совести. Мораль фельетона простая: чтобы научиться жить праведно, неплохо иметь среди родственников такую лягушку.

В качестве главного участника событий чаще всего выступает сам автор (*Не так давно довелось мне разговаривать с одним строителем; Ни в коем случае не идеализирую советские достижения в этой сфере («Странные песни о главном»); Я помню день, когда в детстве впервые увидел девушку в брюках; Меня, например, всегда коробит, когда здоровенные мужики обряжаются женщинами («Коня на скаку остановит..»); Лично я пробовал, и даже нашел пару нужных заведений («Днем с огнем»), Но в любом случае я вынужден признать.. («Метаморфозы»), Я, пожалуй, назвал бы эти наряды клоунскими («Секс в большом городе»), В прошлом году на 8 Марта я купил жене букет живых цветов («Что ей подарить?»), а также мой приятель Шурик («Что ей подарить?», «О файлах и не файлах», «Пироги под угрозой», «Нервы»), знакомый дедушка («Днем с огнем»), Витек, Виктор Анисимович («Круговорот»), Вовочка, Марьванна («Путевка в жизнь», «Игра в фантики»), Матрена Валуа, Колбасьева («Тонкие душевные струны») и др.*

В предновогоднем фельетоне «Тонкие душевные струны» героями выступают работники театра, играющие в новогоднем спектакле вместо ушедших подрабатывать на стороне актеров: пожарный, загримированный под волка, размышляет: *«Вата прошлогодняя, лежалая, пожаронебезопасная»;* Кащей Бессмертный (похожий на борца сумо), и Леший (смахивающий на божья-доходягу), должны наезжать, буракузить, крошить батон, пылесосить тайгу, препятствуя встрече Деда Мороза и Снегурочки с детьми; первая голова Змея Горыныча (Виталька — электрик) говорит Иванушке-дурачку, явившемуся уничтожить Змея: — *Ваня, ты должок когда вернешь?*, вторая (Маратка — осветитель): — *Ты отстанешь от Лельки или мордасон тебе начистить?*, третья (самая злобная, швейцар Федор): — *Давай руби скорее, да пиво пойдем пить;* Баба-Яга не знает, что делать с метлой и начинает ею подметать подмостки; Дед Мороз (водитель театрального автобуса, трезвый, как стеклышко) кричит Бабе-Яге: *Антонина Петровна, бензин еще вчера кончился, а я поймать вас не могу! Вся бухгалтерия всегда перед праздниками пропадает куда-то. Да и командировочные мои вы заматали.* Заканчивается фельетон словами: *Газеты дружно писали на другой день, что новаторский спектакль удался, затронул тонкие душевные струны театралов.*

В фельетоне «Чужие против наших» герои — чужие, люди, которые лезят выносить мусор и ставят пакет в лифт и отправляют его на другой этаж, как заклятым врагам. А с другой стороны — они ни-

кого не знают в доме, и их никто не знает — чего тут церемониться?.. Чужие попьют пивка — и пустые бутылки летят в детские песочницы. А сегодня принялись греметь перфораторами в два часа ночи, и грохотали до четырех. Это свои, родные, так надумали сделать? Конечно, нет! Люди-улитки, для которых ничего не существует, кроме их скорлупы. Заканчивается фельетон размышлениями: Не космические ли пришельцы завалили весь наш двор грязью и мусором — чуть не по пояс, не марсиане ли разбили в лифте панель управления, не высадилось ли с Меркурия злобное племя, которое расписывает стены домов непристойностями? Если это так, то пока не очень страшно — сплотимся, сдвинем сурово плечи, насупим взоры и победим нечисть. А если это никакие не пришельцы, а наши?.. Тогда как быть?

Ироничный контекст создается автором разными средствами, например, частым употреблением слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*дамская сумочка, кокетливый карандашик, плотенькая пачечка квитанций, сын Вовочка, целлофановый томик и зеркальце, коралловые губки, сынок младшенький*), использованием вводных слов со значением предположения: *может, его зовут Жорой (сантехника); «П» — может быть, поборы (в школе у сына); Жутковатая цифра. Может, неверная?; Наверно, потому что клялся, что будет качественно, не больно и не дорого (о стоматологе).*

Для создания определенного образа, описания ситуации автор часто использует окказионализмы: *дедморозят и снегурят* (подрабатывают перед Новым годом); *мордасон* (лицо); *бестолковка* (голова); *пиво нарасыпуху; подглядывальтельные/ подслушивательные/ следительные/ подсматривательные приборы*; необычные словосочетания-эвфемизмы: *труженики метлы; ремонтлюбивые жители; перелицовочный угар* (ремонт в квартирах); *творческий вампиризм; хмурые труженики квартироремонтной отрасли; кандидат сантехнических наук; канализационный академик; культовый напиток жизни (пиво), девятый вал ремонтов; сантехнический светоч; всемирный гуманитарный катаклизм; многострадальное беспредметное искусство; благородное иностранное чело джипа; коралловая жена, пиво янтарное, оздоравливающее, неразбодяженное, понедельничные будни, мутный вал постсовкового туризма*. Дамская сумочка в одноименной публикации представлена как отражение непростого нашего мира, где аромат «Шанели» соседствует с запахом баллончика со слезоточивым газом. Окружающий мир представлен следующим градуируемым рядом: *сумочка — сумка — бесформенный куль — ящик Пандоры* (по древнегреческой мифологии, красавица Пандора из любопытства открыла ларец, в котором были заперты все человеческие несчастья, и рассыпала их).

Важную стилистическую функцию выполняют вставные конструкции: *Не станут ли они с легкостью путать вымышленное (впрочем,*

тому есть уже немало примеров) с настоящим?; ...и начинает валтузить самобеглую коляску (проклиная изобретателя авто); Я видел футбольных фанатов (настоящие орлы!), так вот, девичьи голоса (назовем их так) не теряются в реве речевок; ...у прекрасной части любительниц футбола также расшатаны нервы (впрочем, они правила игры вряд ли знают, да и не всегда понимают, как называется игра, ради которой они так надрываются — «Нервы»); риторические вопросы: Есть ли в нашей жизни нечто такое, за что мы не могли выпить? Ну да, найдется ли такое явление, такой случай, за которые мы не сумели поднять рюмку, бокал, стакан, кружку согревающего душу напитка? В самом деле? («Гармония» под соленый огурец»); Стоп! А может, лучше научиться играть в бейсбол? И нервы укрепятся... («Нервы»); Можете себе представить «Ночи Кабирии-2»? А снимет ли кто-нибудь продолжение «Римских каникул» Уильяма Уайлера? Не поговаривают ли о том, что надо доснять вторую часть «Чапаева», вторую серию «Баллады о солдате»? (фельетон «Как молодые мы были», где автор сожалеет, что снят фильм «Ирония судьбы-2», который разрушил самую очаровательную советскую киносагу, где все-все герои (хмельной и неотразимый Женя, очаровательная и безрассудная Надя, безутешная Галя, принимающий исцеляющий душ Ипполит, чуточку ироничная мама), захваченные необыкновенным новогодним приключением, навсегда молоды и, несмотря ни на что, счастливы, а в новом фильме герои вызывают недоумение, да и сами они не знают, зачем они пришли к нам через 30 лет: Не для того же ведь, чтобы мы увидели их героев состарившимися, надорванными, потерянными; возникло ощущение, что Ширвиндт и Белявский вообще тридцать лет не покидали предбанника). Восклицательные предложения, которые должны бы выражать восторг, передают сарказм автора: А вина!? Сотни и сотни! А упаковка, сама тара нынче какая! Это не кургузые советские бутылки! И стекло тут, и керамика, и дерево, и металл... Только пей! — фельетон о слабости населения к выпивке («Гармония» под соленый огурец»); Ясное дело, на барахолке куплено за гроши! Известный товар! А денег списали немеряно! («Тонкие душевные струны»).

Изредка используется игра слов: А есть и «Гармония». Мы, неразумные, искали гармонию в обществе, в искусстве, литературе — с ног сбились, добираясь до нее, а она все ускользала. А тут все просто: налил, выпил, если есть чем — закусил, еще выпил и гармонично заснул («Гармония» под соленый огурец»), где существительное гармония употребляется как имя собственное (название водки), как имя нарицательное (ср. 1. Благозвучие, стройность и приятность звучания; 2. Стройное сочетание, взаимное соответствие (предметов, явлений, частей целого, качеств и т. д. \*) и дополняется наречием гармонично.

Рассмотренные выше особенности построения текстов фельетонов Г. Доронина свидетельствуют о своеобразной речеповеденческой стратегии автора, привлекающих внимание читателей, вовлекающих их в водоворот описываемых событий, вызывающих огромную гамму чувств: волнение, возмущение, негодование, смех до слез. Надо отметить, что тексты фельетонов Г. Доронина имеют колоссальное воздействие на сознание читателей.

#### **ПРИМЕЧАНИЕ**

\* Словарь русского языка: В 4 т. М.: Русский язык, 1982. С. 301.

**Amalbekova M. B.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### **FEUILLETON IN THE RUSSIAN-SPEAKING KAZAKHSTANI PRESS**

The article discusses the peculiarities of linguistic design of feuilletons, published on the pages of the daily national newspaper “Kazakhstanskaya Pravda”, the author of which is a famous Kazakhstani journalist, writer G. Doronin.

*Keywords:* feuilleton; headline; irony; occasionalisms; pun; stylistic tools.



Апостолиди Анна Андреевна

*Московский государственный институт  
международных отношений (университет)*

*Министерства иностранных дел  
Российской Федерации, Россия*

a.apostolidi@inno.mgimo.ru

## **ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МАЛОФОРМАТНОГО НОВОСТНОГО МЕДИАТЕКСТА**

Статья посвящена одному из базовых текстов медиасферы — малоформатному новостному медиатексту. Автор рассматривает основные разновидности малоформатных новостных медиатекстов и описывает наиболее яркие особенности их языка и структуры, обусловленные задачами и условиями их функционирования в медиапространстве.

*Ключевые слова:* малоформатный медиатекст; новостной медиатекст; мультимодальный текст; лингвистический аскетизм; синтаксический минимализм.

Современная эпоха активного использования коммуникационных технологий вызвала изменение свойств коммуникации в СМИ. Яркими чертами современной медийного пространства исследователи называют, прежде всего, ускорение коммуникации и уплотнение семантического пространства медиатекстов. Ускорение коммуникации, в свою очередь, изменило систему письменных жанров и привело к перемещению оперативной информации в интернет, оставив печати роль комментатора события<sup>1</sup>.

На сегодняшний день медийная сфера функционирования языка является одной из самых активных зон современного русского языка и наиболее ярко демонстрирует многие актуальные тенденции современной русской речи. Основными для нашего времени активного распространения цифровых технологий и дисплейных способов подачи информации становятся именно мультимодальные медиатексты. Одной из самых значимых разновидностей таких текстов можно назвать мультимодальный малоформатный новостной медиатекст, который отражает актуальное состояние русского языка, с одной стороны, и универсальные свойства «новостного потока» как жанра, с другой<sup>2</sup>.

Малоформатные тексты «новостного потока» относятся к базовым текстам медиасферы и представляют, по мнению ряда исследователей, медиаречь «в чистом виде»<sup>3</sup>. Значение новостных текстов в общем потоке массовой информации огромно. Обладая всеми признаками базового текста, новости фактически формируют содержание и структуру современного информационного пространства<sup>4</sup>. Они в наименьшей степени отягощены субъективными интерпретациями, так как в них отсутствует ярко окрашенные экспрессивные средства речевого воздействия на аудиторию. Данные тексты представляют интерес с точки зрения взаимодей-



ствия в них языкового стандарта и минимальной языковой экспрессии, а также с точки зрения сочетания разных семиотических кодов в аспекте теории мультимодальности.

В современном медиапространстве представлены следующие разновидности малоформатных новостных медиатекстов:

- *новостные материалы информационных агентств* (Информационное агентство России «ТАСС» (<http://tass.ru/>), Международное информационное агентство «Россия сегодня» ([россиясегодня.рф](http://россиясегодня.рф), <https://ria.ru/lenta/>), Интерфакс (<http://www.interfax.ru/>), Информационное агентство «Regnum» (<https://regnum.ru/>));
- *титры или «бегающая строка»* (источники — сайты федеральных, региональных и городских телеканалов: «Россия 24» (<https://www.vesti.ru/onair/>), «360°» (<https://360tv.ru/air/news/>), «Москва 24» (<https://tv.m24.ru/>);
- *текстовые материалы телевизионных новостных передач на различных российских телеканалах* ([www.1tv.ru](http://www.1tv.ru), [http://www.ntv.ru/peredacha/Itoqi\\_dnya/issues/52123/](http://www.ntv.ru/peredacha/Itoqi_dnya/issues/52123/), <https://www.5-tv.ru/news/list/>).

Основными общими признаками малоформатных новостных медиатекстов являются их *краткость, аутентичность, распространённость, доступность в интернете, актуальность, тематическое разнообразие, лингвокультурологическая значимость*. Заметим, что все эти свойства малоформатных новостных медиатекстов определяют их большую ценность также в качестве лингводидактического материала.

Еще одной важной отличительной чертой рассматриваемого типа медиатекстов является *мультимодальность*. Современная медиаречь становится принципиально поликодовой, т. е. представляющей собой семиотически осложнённую коммуникацию, что объясняется усиливающейся тенденцией к визуализации информационного потока. И малоформатные новостные тексты не являются исключением в этом отношении, выступая в качестве мультимодальных, т. е. сочетающих в себе разные семиотические коды. Мультимодальная природа делает эти тексты многомерными, умножая при этом информационный потенциал массмедийного сообщения, придавая ему семантическую плотность.

Малоформатные новостные медиатексты входят в массив текстов, составляющий информационный субдискурс, реализующий интенцию информирования и продуцируемый в основном качественными и массовыми СМИ<sup>5</sup>. Для данных текстов характерна подчеркнута обезличенная форма подачи информации, минимальная оценочность, жесткая структура, «скромный» арсенал языковых средств, стремление к объективации за счет указания на источник информации.

Несмотря на некоторые различия, малоформатные тексты новостной группы обладают определенными общими признаками, характеризующими их лингвистический облик и составляющими в совокупности *малоформатный новостной стиль*.

Общей чертой, определяющей языковой облик малоформатных новостных текстов, является присутствующий им *лингвистический аскетизм*, за-

ключающийся в «антикреативности» — определенной «нейтральности» речи, отсутствии ярко выраженных метафорических и оценочных языковых средств, достаточно небольшом количестве лингвостилистических средств выразительности) и в простых синтаксических структурах (синтаксический минимализм). На наш взгляд, это связано с большей направленностью данного типа медиатекстов на реализацию функции сообщения, чем функции воздействия (хотя ее наличие и нельзя отрицать совсем) Данная особенность составляет ключевое отличие текстов новостной группы от публицистических медиатекстов, существенным признаком которых является использование широкого диапазона стилистических средств выразительности: от красочных сравнений и метафор до параллельных синтаксических конструкций.

Ускорение коммуникации в глобальном информационном пространстве и тенденция к активному использованию мультимодальных ресурсов приводит к тому, что именно малоформатные тексты играют всё большую роль в медиакommunikации. Мультимодальные медиатексты сопровождаются ссылками на информационные материалы в иной форме: на фотографии, видеозаписи, аудиозаписи и др., существенно увеличивающими информационную ёмкость медийного текста. Новым типом текста в российской журналистике и ярким примером текстов с мультимедийным сопровождением являются «длинные тексты» (лонгриды)<sup>6</sup>.

Перечислим и кратко охарактеризуем наиболее яркие языковые черты малоформатных новостных медиатекстов.

**Аббревиатуры.** Малоформатные новостные медиатексты изобилуют аббревиатурами, что обусловлено актуальностью выполнения их основной задачи — повышения информативности медиатекста за счет сжатия информации и экономии минипространства и языковых усилий. В малоформатных новостных медиатекстах встречаются аббревиатуры из сочетания начальных частей слов («слоговые») (*Госдеп, Минюст, Совбез, постпред*), аббревиатуры из сочетания начальной части слова с целым словом (*заксобрание, Генассамблея, госструктура*), а также аббревиатуры инициального типа («буквенных») или смешанных («буквенно-слоговых») (*КС РФ (Конституционный суд Российской Федерации), ООН (Организация объединенных наций), ЦБ (Центральный банк), ТЦ (торговый центр)* и др.).

Однако, с другой стороны, в результате перенасыщения текста аббревиатурами может произойти чрезмерная компрессия информации, в результате которой значение текста в целом может оказаться недоступным реципиенту. См.: *Путин распорядился оснастить спецсигналами автозаки ФСИН* (<https://tass.ru/politika/5674317>). Хотя в данном примере можно надеяться, что негативный эффект сочетания в коротком тексте нескольких аббревиатур нивелируется раскрытием значения аббревиатур в лиде (*Президент России Владимир Путин распорядился*

оснастить устройствами со специальным световым и звуковым сигналом автозаки Федеральной службы исполнения наказаний (ФСИН) для конвоирования осужденных). Следует отметить, что определенную сложность при восприятии новостной ленты могут представлять даже единичные малоупотребительные, нераспространенные аббревиатуры, если их значение не раскрывается в последующем тексте: *Уральского полпреда Холманских назвали кандидатом на пост главы совета директоров УВЗ* (<http://www.interfax.ru/russia/617943>) (УВЗ — «Уралвагонзавод»).

**Иноязычные слова.** Одной из ярких особенностей современного словоупотребления является использование иноязычной лексики. Лексическое заимствование в русском языке новейшего этапа отличается высокая активность и высокая степень адаптации иноязычных слов в разных коммуникативных сферах, прежде всего — в медиасфере. Это утверждение справедливо и для малоформатных новостных медиатекстов. Иноязычная лексика, как и аббревиатуры, является одним из наиболее эффективных средств компрессии текста, что особенно актуально при создании медиатекстов малого объема. В целом можно отметить, что малоформатные новостные медиатексты содержат большое количество заимствованных слов, основная часть которых активно функционирует в современном русском языке. *Эксперт прокомментировал обучение военных ЦАР российскими инструкторами* (<https://ria.ru/20190110/1549175242.html>). Иноязычные слова в малоформатных новостных медиатекстах проявляют также и словообразовательную активность: (*Роджер Федерер подписал спонсорский контракт с Uniqlo на \$300 млн* (<http://www.interfax.ru/sport/619434>)), что соответствует общей тенденции адаптации заимствований в русском языке.

**Указания на источник новостной информации.** Важной характеристикой стиля малоформатных новостных медиатекстов являются содержащиеся в вербальном компоненте новости цитаты и указания на источник информации. Наиболее предпочтительны прямые ссылки на компетентный источник информации (авторитетное лицо или организацию), грамматически оформленные как именительный темы (*замполпреда РФ заявил, сообщила пресс-служба ГУ МЧС по региону*). Если использование прямой ссылки по какой-то причине невозможно, дается косвенная ссылка на источник (*по данным местных СМИ, сообщил источник в экстренных службах, по сообщениям российских военных, как передает собеседник агентства и др.*).

**Метонимические номинации названий государств, регионов мира, правительственных организаций и др.** В информационном субдискурсе часто встречаются обозначения определенной страны, её правительства, государственной власти, образованные в результате метонимического переноса: *Кремль, Белый дом, Букингемский дворец,*

Тяньаньмэнь, Пентагон, Верховная Рада, Елисейские поля, Wall Street, Берлин, Лондон, Токио и т. д. (AP: *Пентагон согласился разместить 20 тыс. детей мигрантов на военных базах США* (<http://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/5313449>); CNN: *Белому дому пришлось оправдываться из-за надписи на куртке Меланьи Трамп* (<https://tass.ru/mezhdunarodnaya-panorama/5313330>); В Кремле подтвердили визит советника по нацбезопасности США в Россию (<https://ria.ru/politics/20180621/1523127257.html>); Политолог объяснил, почему возможная встреча Путина и Трампа пугает Лондон ([https://ria.ru/radio\\_brief/20180621/1523111548.html](https://ria.ru/radio_brief/20180621/1523111548.html))).

Важно отметить, что одним из ключевых свойств информативного медиатекста, определяющим успешность и эффективность его функционирования в медиасреде, является оптимальное количество аббревиатур, иноязычных слов и других типичных элементов структуры и языкового оформления. При их недостатке не будет достигнута необходимая степень компрессии информации, перенасыщенность же текста данными элементами неизбежно отрицательно скажется на качестве информационной составляющей малоформатного новостного медиатекста.

На наш взгляд, именно перечисленные выше лингвостилистические характеристики в совокупности формируют стиль такой разновидности медиатекстов, как малоформатный новостной медиатекст.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Сурикова Т. И. Семиотико-коммуникативные эффекты современных мультимедиа // Век информации. 2018. Т. 2. №. 2. С. 71–73.

<sup>2</sup> Ремчукова Е. Н., Апостоледи А. А. Малоформатные медиатексты «новостного потока» в фокусе лингвистики: жанровые и языковые особенности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика, 2018. Т. 9. № 3. С. 651–668. doi: 10.22363/2313-2299-2018-9-3-651-668.

<sup>3</sup> Коньков В. И. Медиа речь: содержание понятия и принципы анализа // Мир русского слова. 2016. № 3. С. 58–63; Шмелева Т. В. Современная медиапрактика с позиций теории речевых жанров // Медиалингвистика. 2014. № 3. С. 51–55.

<sup>4</sup> Добросклонская Т. Г. Актуальные направления изучения новостного дискурса // Language in the Coordinates of Mass Media. 2017. № 6. С. 36–46.

<sup>5</sup> Клушина Н. И. Медистилистика: монография / Н. И. Клушина. М.: ФЛИНТА, 2018. 184 с. (Научные дискуссии.)

<sup>6</sup> Колесниченко А. В. Длинные тексты (лонгриды) в современной российской прессе // Медиаскоп. 2015. №. 1. С. 11–11.

**Apostolodi A. A.**

*Moscow State University of International Relations, Russia*

#### LINGUOSTYLISTIC CHARACTERISTICS OF SMALL-FORMAT NEWS MEDIA TEXTS

The article is devoted to one of the basic texts of the media sphere, a small-format news media text. The author examines the main varieties of small-format news media texts and describes some of the brightest features of language and structure of small-format news media texts, which are determined by the tasks and conditions of their functioning in the media space.

*Keywords:* small-format mediatext; news mediatext; multimodal text; linguistic asceticism; syntactic minimalism.

## РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ В НАУЧНЫХ НОВОСТЯХ

Новости науки как стремительно развивающийся формат современных медиа отличается от общественно-политических новостей разнообразием тематических областей, а аудитория чаще всего не владеет информацией по данной тематике. В статье рассматриваются способы реализации стратегии обучения в просветительском дискурсе — в научных новостях. Представлены коммуникативные тактики, используемые авторами и направленные на обучение аудитории и формирование навыков ориентирования в любой научной теме.

*Ключевые слова:* медиа; просветительский дискурс; новости о науке.

Новости науки (science news) — один из наиболее быстро развивающихся форматов на рынке современных медиа в России и за рубежом. Постоянно появляются сайты и порталы, занимающиеся просветительской деятельностью в области науки, к подобным можно отнести российские N+1, «Биомолекула», «ПостНаука», «Наука и жизнь»; международные агрегаторы научных новостей EurekAlert!, Phys.org, AlphaGalileo, Newswise; телеграм-каналы «Намочи манту», «Наука от funscience»; паблики в социальных сетях: «Образовач», oLogu и др. Рубрики о науке и/или технологиях есть практически в каждом общественно-политическом СМИ (см., например, «Известия», ТАСС, «Интерфакс», «Эхо Москвы», Forbes и др.). Новости науки как стремительно развивающийся формат просветительского дискурса входят в сферу интересов лингвистов, психологов, социологов и медиаисследователей.

Научные новости отличаются от новостей общественно-политических огромным разнообразием областей, из которых они приходят: на новостном портале, не имеющем узкой специализации, публикуются новости из всех отраслей биологии, экологии, химии, физики, нанотехнологий, материаловедения, медицины и т. п. При этом все новости рассчитаны на аудиторию, которая не является специалистом во всех этих областях (хотя кто-то из читателей может быть специалистом в одной из этих сфер). По своей функции и коммуникативным особенностям новости науки относятся к просветительскому дискурсу. Как определяет С. В. Полуйкова, просветительский дискурс — это особый коммуникативный феномен, ценностное наполнение которого «определяется пониманием просвещения как деятельности для «общественной пользы», способствующей поступательному развитию человека и позитивному

преобразованию общества»<sup>1</sup>. Таким образом, в новостях науки реализуются коммуникативные стратегии и тактики, которые присущи просветительскому дискурсу.

Согласно позиции О. С. Иссерс, генеральная стратегия — основная цель коммуникации, которая формируется исходя из главного коммуникативного намерения адресанта<sup>2</sup>. В научных новостях генеральной стратегией авторов является просвещение аудитории посредством создания новостей о прорывных исследованиях в науке, открытиях и разработках, которые проводятся в настоящее время российскими и зарубежными учеными. Коммуникативная стратегия (вспомогательная) — это совокупность речевых действий, направленных на достижение генеральной коммуникативной цели дискурса. В данном случае можно выделить две основных стратегии, которые используют адресанты просветительского дискурса: обучения и формирования познавательной активности аудитории. Ранее эти стратегии были изучены в кандидатской диссертации автора статьи, посвященной просветительскому радиодискурсу о русском языке<sup>3</sup>. В настоящей статье будут рассмотрены особенности реализации в научных новостях коммуникативной стратегии обучения.

Основной интенцией медиа, публикующих новости о науке, является не просто сообщение о тех или иных достижениях ученых, но и стремление дать читателям навыки ориентирования в этой теме. Коммуникативная стратегия обучения в просветительском дискурсе характеризуется недопустимостью превосходства авторов над читателями и, как следствие, использованием всех опций, в том числе лингвистических, которые помогут читателю полностью прочесть и понять научную новость.

Стратегия обучения в просветительском дискурсе вообще и в новостях о науке в частности реализуется набором коммуникативных тактик (КТ): определения значения слов, обращения к авторитетному источнику, расширения культурного фона. Безусловно, ни одна из коммуникативных стратегий или тактик не реализуется отдельно от других.

КТ определения значения слов может быть реализована несколькими путями: через дефиницию терминов; дополнение уже известной информации о явлении; через проектирование ситуаций применения новых знаний. В научной новости должны расшифровываться все термины, которые могут быть непонятны обывателю. Причем дефиниция слова или толкование научной информации может содержаться не рядом с самим понятием. Модель «перевернутой пирамиды», которая в основном используется для новостей науки, позволяет решать одновременно две задачи: привлекать читателей интересным и провокационным лидом и заголовком, но при этом не оставлять в неведении относительно каких-то терминов.

Так, в новости «Российские археологи нашли местоположение деревни, давшей начало городу Кемерово»<sup>4</sup> лид начинается с предложения



*«Российские археологи обнаружили и локализовали культурный слой, позволивший установить точное местоположение деревни Кемерово в XVIII веке». При этом само объяснение термина культурный слой читатель получает только в третьем абзаце: «Он пояснил, что в ходе разведки был обнаружен культурный слой XVIII века — слой земли, который сохраняет следы присутствия человека». Аудитория привыкает к такой форме подачи, когда в лид выносятся все самое главное, и уже не пугается терминов в лиде, зная, что объяснение последует. Читателю не нужно обращаться к поисковику, чтобы понять научную новость, например, информационного агентства ТАСС.*

В новости «Ученые считают, что физические упражнения помогают остановить болезнь Альцгеймера»<sup>5</sup> также реализуется тактика определения значения термина, однако благодаря более понятному предмету новости (болезнь Альцгеймера) изменен порядок ее применения. Описание самой болезни представлено в последнем абзаце новости: *Болезнь Альцгеймера относится к нейродегенеративным заболеваниям. Это одна из наиболее распространенных форм деменции, или «старческого слабоумия». С увеличением продолжительности жизни в мире растет и число людей, страдающих от болезни Альцгеймера. По некоторым прогнозам, их количество может удвоиться в течение ближайших 20 лет.* Отметим, что справочная часть — также принятая часть «перевернутой пирамиды», и поэтому имеет свое привычное для читателя место в теле новости.

Вторая тактика — расширения культурного фона — позволяет аудитории лучше запомнить представленную научную информацию благодаря апелляции к общеизвестным и легко воспринимаемым источникам. Например, в той же новости о находке археологов эта тактика реализуется благодаря соотнесению места раскопок (слой новой информации) с нынешним региональным центром (слой известной читателю информации): *Российские археологи обнаружили и локализовали культурный слой, позволивший установить точное местоположение деревни Кемерово в XVIII веке, из которой позднее вырос одноименный город, ставший центром целого региона.* При этом тактика расширения культурного фона используется не только для повышения общей эрудиции читателя, а, в том числе, для актуализации важности исследований или разработок.

Третья присущая просветительскому дискурсу тактика — КТ обращения к авторитетному источнику — также специфически реализуется в научных новостях. Новости из мира науки практически всегда даются в медиа от имени ученого или пресс-службы его научного учреждения. См.: *Об этом сообщил ТАСС старший научный сотрудник лаборатории археологии Федерального исследовательского центра угля и углехимии (ФИЦ УУХ) СО РАН Алексей Марочкин; сообщается в среду на сайте вуза; сообщила пресс-служба ТУСУРа* и под.



В идеале в любой новости, в том числе научной, должно быть несколько источников, и некоторые медиа стремятся к соблюдению этого канона. Так, газета «Известия», публикуя новости об открытиях ученых, старается получить комментарий специалистов, занимающихся близкой проблематикой в других научных учреждениях: *Методика лечения алкоголизма с помощью микробов может быть эффективна, уверен профессор Дальневосточного федерального университета (ДВФУ), вуза — участника проекта «5–100», заведующий Международным научно-образовательным центром молекулярных технологий Михаил Щелканов*<sup>6</sup>. Этот комментарий используется в материале о разработанном российскими учеными методе, который позволит снизить тягу к спиртному и уменьшит риск для организма. Авторами методики стали исследователи Центра доказательной медицины Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, а экспертом — представитель другого учреждения.

Как правило, привлеченный второй эксперт не знаком с описываемой в материале методикой. Это происходит потому, что журналисты предпочитают работать с «эксклюзивом», который не был опубликован ранее. И эксперт комментирует не сам объект новости, а ситуацию «на рынке»: важность разработок в этом направлении, актуальность темы, наличие/отсутствие подобных разработок за рубежом, возможную эффективность и/или общий уровень исследований по данной теме и т. д.

Добавим, что не всегда комментарий привлеченного эксперта содержит положительную оценку представленной в тексте методики, см., например: *Однако эксперты по этому поводу высказываются максимально сдержанно*<sup>7</sup>.

Подводя итог, отметим, что новости науки представляют собой гибридный формат просветительского и новостного дискурсов. С одной стороны, они обладают всеми характеристиками новостного жанра, с другой — их авторы ориентируются на неподготовленную в данной области аудиторию и помимо функции информирования реализуют еще и обучающую, просветительскую функцию. Реализация в научных новостях стратегии обучения позволяет аудитории получить полную и достоверную информацию о событиях из мира науки, ориентироваться в источниковом разнообразии и расширять свой научный кругозор.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Полуйкова С. Ю.* Коммуникативно-речевые стратегии современного просветительского дискурса // Русский язык: исторические судьбы и современность: Международный конгресс исследователей русского языка (Москва, филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 20–23 марта 2010 г.): труды и материалы / сост. М. Л. Ремнёва, А. А. Поликарпов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2010. С. 136.

<sup>2</sup> *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск: ОмГУ, 2006. 288 с.

<sup>3</sup> *Арсеньева Т. Е.* Коммуникативные стратегии и тактики просветительского радиодискурса: дис. ... канд. филол. наук / Томский государственный университет. Томск, 2013. 179 с.

<sup>4</sup> Российские археологи нашли местоположение деревни, давшей начало городу Кемерово [Электронный ресурс] // ТАСС: [tass.ru]. [2018]. URL: <https://tass.ru/nauka/5982944> (дата обращения 10.01.2019)

<sup>5</sup> Ученые считают, что физические упражнения помогают остановить болезнь Альцгеймера [Электронный ресурс] // ТАСС: [tass.ru]. [2018]. URL: <https://tass.ru/nauka/5981121> (дата обращения 10.01.2019)

<sup>6</sup> Бактерия трезвости: лечить алкоголизм помогут микроорганизмы [Электронный ресурс] // Известия: [iz.ru]. [2019]. URL: <https://iz.ru/828575/mariia-nediuk/bakteriia-trezvosti-lechit-alkogolizm-pomogut-mikroorganizmy> (дата обращения 10.01.2019)

<sup>7</sup> Унять дрожь: российские ученые научились влиять на землетрясения [Электронный ресурс] // Известия: [iz.ru]. [2019]. URL: <https://iz.ru/824700/bulanov-aleksandr-gennadevich/uniat-drozh-rossiiskie-uchenyie-nauchilis-vliiat-na-zemletriaseniia> (дата обращения 10.01.2019)

**Arsenyeva T. E.**

*National Research Tomsk State University, Russia*

## **IMPLEMENTING A LEARNING STRATEGY IN SCIENTIFIC NEWS**

The author argues that science news as a rapidly developing format of modern media differs from socio-political news in a variety of subject areas. Its audience most often does not have information on this topic. The article discusses how to implement a learning strategy in the educational discourse on the example of scientific news. The article also presents communicative tactics used by the authors of science news that aims at training the audience and the formation of orientation skills in any scientific topic.

*Keywords:* media; educational discourse; science news.

## **ЯЗЫК СОТВОРЧЕСТВА В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ FACEBOOK)**

Статья посвящена проблеме сотворчества в социальных сетях как коммуникативной технологии. Автор раскрывает вербальные маркеры сотворчества на конкретных примерах из социальной сети Фейсбук.

*Ключевые слова:* новые медиа; социальные сети; Фейсбук; сотворчество; интеграция.

Отличительная черта коммуникации в социальных сетях заключается в ее двустороннем характере: пользователь может вести диалог со своей аудиторией, что дает колоссальные возможности для продвижения своей персоны и услуг. Также, благодаря интерактивности, социальные сети дают новые возможности для взаимодействия с аудиторией.

Очень часто коммуникация группового взаимодействия в обществе оказывается распределенной пространственно: группы участников могут работать в разных местах и затем встречаться между собой и согласовывать результаты групповой работы. В Интернете, включая и социальные сети, напротив, пространство группового взаимодействия общее и единое, поэтому коммуникация и ее содержание всегда доступны каждому из участников сообщества, независимо от отдаленности пространственной и временной<sup>1</sup>.

Особенностью социальных сетей также являются инструменты поиска нужных контактов и установления связей между людьми. При помощи таких возможностей, как самопрезентация профиля пользователя, ведение блога, комментариев постов и подписок на других пользователей, кооперация путем группового блога, социализация при использовании систем «друзей» и «групп» в социальных сетях, создаются и развиваются новые феномены «сотворчества».

Деятельность, которую рождает сотворчество в социальных сетях, можно условно разделить на два типа — привлечение внимания и решение проблемы. В первом случае пользователям предлагается узнать больше о каком-либо явлении или проблеме, поделиться своим опытом и примерами. Чаще всего, создается хэштег — поисковой метатег, объединяющий все публикации по одной теме и открывающий их для заинтересованных пользователей в случаях, когда решение проблемы является конечной целью сотворчества, пользователям предлагается подписать петицию, поучаствовать в митинге, демонстрации, проявить свою позицию в реальной жизни, пожертвовать или сделать взнос и т. п.

Социальные сети обладают высоким потенциалом в формировании общественного мнения. Любое сотворчество, как правило, предполагает высокую степень согласованности действий, сходство интересов, близость идейных и нравственных позиций и, конечно, наличие взаимного доверия между соучастниками. Таким образом выстраивается доброжелательная, дружественная, направленная на достижение цели каждым участником обстановка, которая имеет продолжение в реальной жизни.

Социальная сеть имеет ряд особенностей (массовая интерактивность, общедоступность, интегративность), оказывающих влияние на процесс сотворчества.

Наше исследование языка сотворчества было проведено в популярной социальной сети Фейсбук, характерной чертой которой в казахстанском сегменте является общественно-политический характер, вследствие чего она нередко становится ньюсмейкером.

С целью формирования сотворчества в социальных сетях используются коммуникативная стратегия убеждения и коммуникативные тактики предложения и просьбы.

В качестве примера сотворчества в социальной сети Фейсбук можем привести сообщество **Alma-Qala (#almaqala)**, которое объединяет неравнодушных граждан идеей возрождения города-сада.

«С 12-го марта и по 12-е апреля 2016 года в нашем любимом городе Алматы, состоится посадка саженцев фруктовых и лиственных деревьев. Конкретные даты посадок, могут быть скорректированы в зависимости от того, как будут сформированы пулы саженцев, предоставляемых на безвозмездной основе всем желающим озеленить город и от того, каким будет прогнозы погоды.

12 апреля 2016 год, исполнилось ровно два года официальному началу общественных посадок деревьев в рамках движения»<sup>2</sup>.

Основой сотворчества является идея интеграции — объединение своих под общими интересами и взглядами. На вербальном уровне интегрирующую функцию выполняют лозунги, девизы, слоганы, которые концентрированно выражают основную идею, воодушевляют и сплачивают единомышленников, дают ощущение социальной сплоченности и солидарности (*Наше время пришло! Вместе мы сила. А наша сила! Мы обязательно победим!*). В этом случае используется коммуникативная стратегия *убеждения*, направленная на достижение определенной цели — цели объединения. Девиз является указателем социальной идентификации, т. е. принадлежности к определенной политической партии, движению, объединению, и выражением объединяющих идей. Например: *В добрый путь! Ак жол!* В коннотативном отношении лозунги, девизы включают два плана: эмоциональный (надежда, оптимизм, уверенность, гордость, любовь) и общественно-политический, имплицитно выраженный в формуле: «Нас много, мы вместе, у нас одна позиция, вместе мы победим».

Вербальными маркерами «своих» в политическом дискурсе выступают: местоимение *мы*; лексемы со значением «вместе, единение, спло-

чение»: *наш, вместе, наше, все, объединенный блок*; лексемы со значением «свой»: *соотечественники, земляки, сограждане, казахстанцы, друзья, дорогие алматинцы*.

Маркерами интеграции также выступают ключевые лозунговые слова, которые сигнализируют о принадлежности политика, его взглядах и идеологии и выступают в роли пароля. Смысл пароля заключается в демонстрации причастности пользователя к определенным социальным реалиям («мы вместе», «я с вами»). Парольные слова позволяют без трудностей определить группового субъекта медиадискурса (*вместе, всем миром, сообща*). Особые парольные слова отделяют одних от других и объединяют их изнутри употреблением этих слов, что приводит к ощущению принадлежности к определенной группе. Парольные слова способствуют идентификации пользователя с представителями социальных групп, перед которыми он выступает, в этом проявляется суггестивная функция парольных слов. При восприятии текста с парольными лозунговыми словами наблюдается эффект удовлетворения ожидаемым, что способствует еще большей солидарности сторонников, единомышленников, например:

*ПРИХОДИТЕ ВСЕ на ОБЩЕСТВЕННЫЕ СЛУШАНИЯ по Кок-Жайлау, которые состоятся 4 ноября в 10.00 в гостинице «Казахстан» (Достык, Абая), зал «Алтан Емель» со стороны Курмангазы.*

Таким образом, осуществляется воздействие на общественное мнение, которое представляет собой состояние массового сознания, содержащее отношение (скрытое или явное) к общественным событиям, к деятельности различных групп, организаций, отдельных личностей. Общественное мнение выражает положительную или негативную позицию по тем или иным общественным вопросам, регулирует поведение индивидов, социальных групп и институтов, внедряет определенные нормы общественных отношений.

Вербальные знаки интеграции способствуют установлению контакта. При манипулятивном воздействии на общественное мнение важно отождествление говорящего (адресанта сообщения) с аудиторией, которое в нейролингвистическом программировании называется «присоединением». Таким образом, «присоединение» создает ощущение причастности, общих интересов, взаимопонимания, например:

*Уважаемые казахстанцы! Дорогие алматинцы! Дорогие друзья!*

В коммуникативном пространстве оппозиция *друг — враг (свои vs. чужие)* определяет другие возможные оппозиции, т. к. любая религиозная, моральная, экономическая, этническая или иная противоположность превращается в противоположность политическую, социальную, если она достаточно сильна для того, чтобы эффективно разделять людей на группы друзей и врагов.

В качестве примера сотворчества приведем кейс — *Сохранение статуса Государственной детской библиотеки имени Сапаргали Бегалина представителями Казахской коммуникативной ассоциации.*

26 марта прошлого 2015 года бывший аким Алматы Ахметжан Есимов подписал постановление о включении Государственной детской библиотеки имени Сапаргали Бегалина и Государственной юношеской библиотеки имени Жамбыла в Централизованную библиотечную систему Алматы (ЦБС). Это вызывало неоднозначную реакцию общественности. «Локомотивом» в решении ситуации вокруг библиотеки выступила Казахская коммуникативная ассоциация (КазКА) во главе с ее директором Багилей Ахатовой. По мнению КазКА, Бегалинку (как ее называют алматинцы) целесообразно сохранить как самостоятельную организацию, а не часть ЦБС. Гражданским активистам удалось наладить сознательную коммуникацию с участием Общественного совета г. Алматы и представителей городского акимата.

В целях защиты статуса Государственной детской библиотеки имени С. Бегалина в Facebook была открыта группа «Моя Бегалинка», в которой публиковались посты о деятельности библиотеки, документы о важности сохранения библиотеки с единым хэштегом #моябегалинка.

Салтанат Ташимова:

«Присоединяйтесь к группе БЕГАЛИНКА!  
КТО, ЕСЛИ НЕ МЫ?»

Бывшее руководство акимата г. Алматы подписало Постановление, в результате которого произошло СЛИЯНИЕ Библиотеки им. С. Бегалина с Центральной библиотечной системой города, что привело к ПОТЕРЕ самостоятельности Бегалинки и ВОЗМОЖНОСТИ ПРОВОДИТЬ обширную досугово-развивающую программу (более 10 бесплатных кружков и различных мероприятий для детей от 2-х и старше лет). Мы за ВОЗВРАТ БЕГАЛИНКЕ СТАТУСА САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ЛИЦА! Сохраним и не дадим развалить очаг культуры Бегалинку, если хотим, чтобы наши дети были думающими! Мы — за будущее наших детей! Знаете, как это обычно делается? По старому сценарию — будут проводиться ОБЩЕСТВЕННЫЕ СЛУШАНИЯ: привезут акиматовских работников, пенсионеров, студентов, заполнят ими весь зал за час-полтора до начала слушаний, а потом по большинству голосов примут свои решения!!! ((ЧТО НАДО СДЕЛАТЬ, ЧТОБЫ СОХРАНИТЬ БЕГАЛИНКУ? Надо, чтобы нас было БОЛЬШЕ! И ЧТОБЫ МЫ ЗАПОЛНИЛИ ЗАЛ РАНЬШЕ ИХ! Приходите ВСЕ! ПРОЯВИТЕ ГРАЖДАНСКУЮ АКТИВНОСТЬ И СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ!))<sup>3</sup>

Мы видим использование коммуникативных стратегий убеждения и тактики просьбы.

Багиля Ахатова:  
«Бегалинка. ...Неоправданные надежды!»  
#моябегалинка

Сейчас много говорится о самостоятельности и действенности Общественных советов. О неотработанности процедуры принятия ими реше-

ний и рекомендаций, хотя в Законе об Общественных советах все прописано и регламентировано. Судите сами...

7 июля состоялось долгожданное заседание Президиума Общественного совета (ОС) г. Алматы, который, мы надеялись, трансформирует предложения Казахстанской коммуникативной ассоциации по изменению статуса детской библиотеки им. С. Бегалина в рекомендации ОС акимату Алматы.

Напомню, нами было подготовлено предложение о внесении изменений в Постановление акимата № 1/190 от 26 марта 2015 г. о реорганизации ЦБС путем слияния с ней детской библиотеки им. С. Бегалина и юношеской библиотеки им. Жамбула путем исключения из этого Постановления библиотеки им. С. Бегалина. Был предложен даже Проект нового Постановления.

Я была в отъезде, на Президиуме выступил член Координационного совета нашей ассоциации Шокбытов С. Н. Ниже Вы сможете ознакомиться с его информацией.

В итоге заседания Решение высокого собрания по Бегалинке так и не было принято. Более того, председателю комиссии по культурной политике К. К. Шалабаеву и С. Ж. Пралиеву, председателю другой комиссии, следовательно, не знающему все детали данного вопроса, было поручено проконсультироваться в акимате о возможности изменения Постановления.

Зачем? Ведь ОС — медиатор, общественный инструмент, призванный выражать глас общественности и доносить его в виде рекомендаций до органов власти! К чему такие консультации? Не проще ли было принять предложение Общественности, обеспокоенной судьбой развития детей в перенасыщенной информационной среде в век современных коммуникативных технологий?»

**Шокбытов Султан Нокатович Sultanmakhmut Shokbytov:**

«...перешли к нашему 3-му вопросу по повестке... Я озвучил пути решения, суть наших требований, зачитал проект будущего Постановления, необходимость исключения из прежнего постановления Библиотеки им. Бегалина, еще раз озвучил преимущества отдельного статуса, успешность методики Бегалинки, охват аудитории, привязанность к госпрограммам. В целом, члены ОС согласились с необходимостью восстановления статуса Бегалинки. Но сама процедура принятия решений еще, видимо, не отработана, потому что ни по одному вопросу (имеется в виду не только по нашему) не было разговора о необходимости голосования или принятие какой-то резолюции. У меня сложилось впечатление, что члены ОС в целом не против и с нашими доводами согласны. Но, видимо, алгоритм действий таков, что жесткого принципа за одно заседание принять сразу какое-то решение пока нет. Принятие решений в какой-то одной направленности не принимается ни по одному вопросу, не только нашему. Поэтому, мое мнение: диалог необходимо продолжать, и скорее всего придется встречаться еще не один раз»<sup>4</sup>.

В комментариях равнодушные пользователи Facebook поддержали инициативу и возмущение представителей ассоциации.



Случай с Государственной детской библиотекой имени С. Бегалина является ярким примером того, как единение и сотворчество пользователей в социальных сетях способно решить социально значимые проблемы, позволяет организовать коммуникацию между общественностью и властью.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Уэст К., Циммерман Д. Создание гендера // Труды СПбФ ИС РАН. Гендерные тетради. 2017. С. 97–98.

<sup>2</sup> Фейсбук, Alma-Qala <https://www.facebook.com/groups/AlmaQala1/about/>

<sup>3</sup> Салтанат Ташимова. SOS!!! Спасем Бегалинку!, 3 июня 2016 <https://www.facebook.com/search/top/?q=%23моябегалинка>

<sup>4</sup> Багиля Ахатова. Бегалинка... Неоправданные надежды?!, 15 июля 2016 <https://www.facebook.com/bagila.akhatova/posts/1109865469059881>

**Akhatova B. A.**

*Ablai khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Kazakhstan*

#### LANGUAGE OF CO-CREATION IN SOCIAL NETWORKS: ON THE EXAMPLE OF FACEBOOK

The article is devoted to the problem of social networks as a communicative technology. The author reveals the verbal markers of co-creation with specific examples from Facebook.

*Keywords:* new media; social networks; Facebook; co-creation; integration.

## ОБРАЗ «ВОЙНЫ» В МАССМЕДИЙНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ГИБРИДНАЯ ВОЙНА

В статье представлен анализ ключевых слов, в которых находит отражение современная эпоха, рассматриваются языковые средства, участвующие в создании медийного образа войны. Доказывается, что выражение «гибридная война» относится к ключевым словам современности.

*Ключевые слова:* медиатизация; «Слово года»; информационная война; гибридная война; актуальная лексика.

Понятие войны является одной из составляющих современной общественно-политической ситуации. Следует признать справедливым мнение о том, что «сегодня мир воспринимается не как отрицание войны, а как мир, включающий войну. <...> образ войны вписан в мирное положение вещей»<sup>1</sup>. Тема войны является практически ежедневно востребованной в массмедийном дискурсе. По образному выражению Олжаса Сулейменова, «мир беременен войной» (ЭЖ, № 194, 2015).

Слово «война», употребляемое как в прямом, так и переносном значении, можно отнести к ключевым словам нашего времени. Этот вывод подкрепляется и результатами социально-лингвистического интернет-проекта «Слово года», демонстрирующего наиболее активные процессы взаимодействия социальных и лингвистических факторов. Так, к суммарным понятиям «Слово года» — 2015 было отнесено понятие «война». Вслед за М. Н. Эпштейном, руководителем этого проекта в России, обратим внимание на то, что во всех номинациях конкурса встречается слово «война» и связанные с войной слова: гибридная война, Третья мировая война, милитаризм, как и слово-победитель 2015 года — беженец. Слово «война» сохранилось в рейтинговом списке «Слово года» — 2016, как и «информационная война», а в тройке победителей рубрики «Выражение года» оказалась «гибридная война».

Медиатизация общественной жизни, понимаемая как «распространение влияния медиа на важнейшие области социальной жизни и обратный процесс вовлечения в информационную сферу различных сторон общественной деятельности», предполагает «создание зон пересечения медиа и социальных феноменов»<sup>2</sup>. Одна из таких зон пересечения образуется взаимопроникновением массмедийного и военно-политического дискурсов и как результат — «параллелизм вооруженного конфликта и медиатизации войны».

Номинация «информационная война», повысившая свою функциональную значимость вследствие актуализации обозначаемого им явления, как и ее разновидность — информационно-психологическая война, является выражением-символом современной эпохи. «Противоборство сторон» как сущность информационно-психологической войны, возникающее из-за конфликта интересов, осуществляется путем намеренного, прежде всего речевого, воздействия на сознание противника <...> для его когнитивного подавления и/или подчинения»<sup>3</sup>.

В информационной войне, которую определяют как «вербальную войну», важная роль отводится номинациям, которые маркируют противопоставленность противоборствующих дискурсов. Метарефлексивные контексты медийного дискурса позволяют сделать очевидный вывод: носители языка не разделяют слово и обозначаемое им явление: *Есть такие факты, которые не хочется называть своими именами, потому что пока своим именем не названо, вроде и спокойно. Одно дело — боевые действия, а другое дело — война!* (Эхо Москвы).

Используемые вербальные средства в современных медиа напоминают времена Великой Отечественной войны: *к вечеру в бой вступила тяжелая артиллерия в лице...; «Евровидение» «стало полем войны»; Линия фронта пролегает через «Евровидение». Россия и Украина скрестили оружие на музыкальном фронте.* Востребованным оказалось прецедентное имя — символический топоним Сталинград: *«Евровидение» — это новый Сталинград* (Новая газета. № 20, 2016).

В этом же контексте уместно привести мнение, сформулированное на встрече журналистов, тема которой была определена как «Российские медиа: между войной и миром»: «Это перевод конфликта на язык Великой Отечественной войны. И человек, столкнувшись с этой лексикой, уже не может отстраненно смотреть на события, он оказывается внутри истории священной войны, в которой уже на лексическом уровне понятно, где добро, где зло» (<http://news.liga.net/news/politics/3999572.D>).

Смысловое поле медийного образа «войны» формируют слова и выражения, относящиеся к военной лексике. Это «война и ее разновидности», «военные действия и вооружение», «участники военных действий», выступающие не только в прямом значении, но чаще являющиеся источником «метафорической экспансии» (А. П. Чудинов) в виде понятийных образов военной метафоры, которая структурирует общественную жизнь в терминах войны. В медиатекстах лексема «война» как семантическая доминанта всех отмеченных тематических групп дополняется такими словами и словосочетаниями, как *конфликт / вооруженный конфликт, вооруженные столкновения, боевые действия.* Сюда же отнесем *информационный конфликт, информационная диверсия, гибридное наступление, гибридное сражение, гибридный бой, вербальные атаки.*

Лексемы «война» и «конфликт» из иерархически организованных превращаются в номинации равного статуса. «Конфликт», выступающий в роли гиперонима, можно считать идеологическим эвфемизмом (например, *конфликт в Керченском проливе*), как и активно используемую в медийном дискурсе лексему «событие» (*события на Украине; события на Ближнем Востоке; события в Сирии*). Предложно-падежное сочетание «событие на /в» также идет по пути синонимизации с лексемами *конфликт* и *война*. Ситуация в Керченском проливе актуализировала, наряду с лексемами «конфликт» и «событие», еще одну номинацию — «инцидент»: *МИД Казахстана высказался по поводу инцидента у Керченского моста* (Комсомольская правда. Казахстан. 26.11.2018).

Современные медийные практики демонстрируют расширение синтагматических возможностей слова «война», появление у этого слова новых приращенных смыслов. Наряду с «информационной войной» появились санкционная, торговая, экономическая, сетевая, диффузная, гибридная войны, а также кибервойна, применительно к казахстанской действительности — «клановая война»: *Хотят войны — нет проблем. Только не горячей. Можно холодной. Можно гибридной. А можно экономической* (Новая газета. 12.04–19.04.2018). *Начиная с экономического пространства, где действуют санкции, продолжаясь в информационном поле, где идет жесточайшая информационная война, дальше — киберпространство... Если та война была двухмерная, то сейчас это война в объемном поле* (Новая газета. 04.10 — 11.10.2018). Недавние события активизировали новое словосочетание, основой которого послужила «информационная война» — «пенсионная информационная война».

Информационная война ведется с применением *информационного оружия, информбомб / информационных бомб (Информационные бомбы взрываются чаще настоящих)*, образный характер которых уже перестает ощущаться.

В контексте информационной войны была дополнена тематическая группа «участники военных действий». Ее субъекты — это *бойцы информационного фронта; солдаты информационной войны; так называемые тролли — невидимые бойцы информационных войн, а также производители фальшивых новостей-фейков*. Использование одного из специализированных знаков чуждости — метамаркера «так называемые» свидетельствует о явно небеспристрастном отношении к подобному явлению, как и к одному из средств информационной войны — фейковым сообщениям.

Образ врага как константа любого идеологического дискурса в контексте информационной войны последних лет предстает в разных ипостасях, в том числе и в виде «экзистенциального врага».

Как видим, эти тематические группы, в рамках которых лексемы объединяются вокруг концептуальной доминанты, являются рядами от-

крытого типа. Сошлемся на мнение исследователей о слове «война», названном «глобальным символом современности» применительно к 2105 году, но этот вывод можно отнести и к нашему времени: «Слово не является репрезентативным по показателям частотности, ... но анализ лексической сочетаемости позволяет выявить семантические приращения, которые моделируют смысловую доминанту года»<sup>4</sup>.

В последние годы в пространстве как традиционных, так и новых массмедиа получила распространение «гибридная война» как составляющая информационной войны: *Мировая политика «обогатилась» разве что понятием «гибридная война»* (АИФ. 28.03.2018). Статус выражения «гибридная война» как ключевого определен в дискурсивной практике медиа: *Ключевым словосочетанием вместо «холодная война» стало «гибридная война». Так обозначен новый конфликт во все менее предсказуемом мире* (Новая газета, № 13, 2015).

Считаем, что эта номинация отвечает всем признакам ключевых слов текущего момента, определенных Т. В. Шмелевой<sup>5</sup>. Об актуализации выражения «гибридная война» как нового типа войны свидетельствует проявленное в медийном дискурсе словотворчество: «Первая гибридная» — по модели: «Первая / Вторая мировая». В то же время в качестве синонима «гибридной войны» стали использовать «Третья мировая» и даже «Четвертая мировая война». «Гибридная война» обнаруживает способность к порождению новых текстов, то есть способность к тому, что Т. В. Шмелевой названо свойством текстогенности, а также к использованию в заголовках как одному из проявлений этого свойства<sup>6</sup>.

«Гибридная война» подвергается осмыслению и оценке в рамках обширного метаязыкового дискурса, содержанием которого являются реакции носителей языка на обозначаемое явление. Кроме того, широкий метарефлексивный контекст свидетельствует о смысловой амбивалентности этого понятия, не случайно гибридную войну называют «когнитивным оружием»: *Я это нынешнее состояние называю «гибридной войной». ... оно мне помогает подчеркнуть, что это конфронтация, хотя и такого же уровня и такой же значимости для России, как холодная война, но, с другой стороны, она другая* (Новая газета. 04.10–11.10.2018). Активизация этого выражения приводит к расширению его метафорического использования, например, в ситуации любого противостояния: *Конец РБК: Гибридная война против медиа* (<https://www.novayagazeta.ru/articles/2016/05/13/>) — в позиции заголовка, максимально сильной позиции массмедийного дискурса. «Гибридная война» в медиадискурсе демонстрирует расширение своих синтагматических возможностей, что позволяет выявить новые актуализированные смыслы этого выражения. Наряду с типичной для лексемы «война» сочетаемости представлена новая сочетаемость, как, например: *бескомпромиссная гибридная война; скрытая гибридная война; Евровидение: дешевая*

*музыкальная гибридная война; Необъявленная гибридная война. Очень тонкая, но эффективная»; личина гибридной войны, проявляющая определенные ценностные установки. Не случайно, это выражение может сопровождаться маркерами «чуждости», среди которых — «знаки дистанцирования» (то, что принято называть гибридной войной; эта самая гибридная война), как и «показатели недоверия» (так называемая гибридная война), показатели «умаления значимости» (Не нужно придумывать каких-то гибридных войн. Сейчас модно стало говорить о некой гибридной войне), где неопределенные местоимения выступают в качестве знаков тимиологической оценки.*

Наряду с «гибридной войной» повысило свою продуктивность и слово «гибридный», которое в словарях истолковывается как «совмещающее признаки различных предметов, явлений», то есть имеющее значение с нулевой оценочностью. Считаем, что именно «гибридная война» способствовала активизации слова «гибридный», как и обусловила приращение новых, в том числе актуализированных оценочно-идеологических смыслов. Это проявляется в новой его сочетаемости, в использовании в составе прецедентных феноменов, а также в его деривационных возможностях, как, например: *Пришла эпоха...эпоха черных лебедей, гибридных войн, гибридной правды. И правит бал одна гибридность* (Новая газета. 07.08.2018).

Если «гибридная война» входит в группу слов и выражений с родовидовыми отношениями, семантической доминантой которой является «война», то для «гибридный», сочетающегося со словами разных лексико-семантических групп, объединяющим началом «гибридного всего» является идеологическая доминанта. См., например, *гибридный интерес, гибридный принцип, гибридное сознание, гибридная свобода, гибридная этика, гибридные СМИ, гибридное поколение, гибридные войны, гибридный сценарий, гибридная заварушка, выводы из показательной гибридной порки, гибридная составляющая, гибридный ландшафт.*

Новые словосочетания с определением «гибридный» вступают в антонимические отношения с исходным, например, «гибридной войне» противопоставляют «гибридный мир», а также «гибридную капитуляцию / мягкую гибридную капитуляцию». С «гибридной войной» соотносится «гибридная победа».

«Гибридный» проявляет свой статус актуализированного слова и виде активизации его словообразовательных возможностей. Получила распространение оценка того или иного явления как «негибридного», противопоставленная «гибридной», «гибридная война» может вызвать «контргибридный ответ». «Гибридизации» / «тотальной гибридизации» и «гибридности», образованным по продуктивным словообразовательным моделям, уделено достаточное метаязыковое внимание. В метарефлексивном осмыслении «гибридности» как проявлению «единого

когнитивно-коммуникативного процесса использования языка» представлена попытка определить новое значение «гибридности», соответственно, и слова «гибридный», обусловленное их активизацией: *это не смесь из двух, это может быть смесь из многих, и часть из этих многих — настоящая. Что, в конце концов, гибридов много, — их действительно много, что ни понимать под этим словом* (<http://gefter.ru/archive/21337>). Используемые в медиатекстах наряду с «гибридный» оценочные слова «имитируемый», «имитационный», подкрепленные синонимической оценкой «настоящая», определяют новые семантические, в том числе и экспрессивно-оценочные приращения в этих словах. Выражение «гибридная война», как и слово «гибридный», являющиеся ключевыми для современного отрезка времени, можно отнести к разряду идеологем, так как составляющими их содержания оказываются идеологические смыслы.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Клушина Н. И.* Образ врага: о военной риторике в мирное время // Русская речь. 2006. № 5. С. 85.

<sup>2</sup> *Клушина Н. И.* Медиатизация современной культуры и русский национальный стиль // Русская речь. 2014. № 1. С. 68–69.

<sup>3</sup> *Сковородников А. П., Копнина Г. А.* Лингвистика информационно-психологической войны: к обоснованию и определению понятия // Политическая лингвистика. 2016. № 1. С. 43.

<sup>4</sup> *Мустайоки А., Вальтер Х., Венрева И.* Феномен актуального слова 2015 года // Quaestio Rossica. Т. 4. 2016. № 4. С. 128. URL [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/43996/1/qr\\_4\\_2016\\_08.pdf](http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/43996/1/qr_4_2016_08.pdf) (дата обращения: 27.10.2018).

<sup>5</sup> *Шмелева Т. В.* Кризис как ключевое слово текущего момента // Политическая лингвистика. 2009. Вып. 2 (28). С. 63.

<sup>6</sup> Там же. С. 65.

**Baigarina G. P.**

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Kazakhstan*

#### IMAGE OF «WAR» IN MEDIA SPACE: HYBRID WAR

The article is devoted to the phenomenon of “hybrid war”, as a key principle of informative war, and proves that expression “hybrid war” belongs to one of the key words of modern times.

*Keywords:* mediatization; “Word of the Year”; information war; hybrid war; actual lexicon.



## **МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ БАРЬЕРЫ В МЕДИАТЕКСТАХ**

В статье рассмотрены коммуникативные барьеры в восприятии молодыми людьми прецедентных текстов, очевидных для представителей старшего поколения. Приводятся примеры таких прецедентных феноменов, говорится о значимости их адекватного восприятия. Затронуты возможности аудиторной работы над описанными явлениями.

*Ключевые слова:* прецедентный текст; пресуппозиция; поколение; медиатекст; понимание; языковая личность.

Интертекстуальность свойственна публицистическому тексту, стремящемуся обогатиться и подпитаться иностилевым материалом. Однако прямые и тем более скрытые цитаты и аллюзии не всегда очевидны, что обусловлено различными экстралингвистическими причинами, среди которых можно выделить причины межпоколенческие и межсоциальные. Характерно, что часто это недопонимание основано на интертекстуальности, на прецедентных текстах, расшифровка которых возможна далеко не всегда. Исследованию одной из проблем межкультурной коммуникации — причин «взаимонепонимания» разных поколений носителей языка следует уделить особое внимание.

Прецедентность медиатекста обеспечивается общностью фоновых знаний (социально-культурных, языковых) участников коммуникации. Прецедентные тексты соответствуют культурным кодам данного языкового сообщества, которые передаются через культурную память. Прецедентные феномены должны быть известны среднему представителю лингвокультурного сообщества, а степень такой осведомленности определяет уровень культурной компетентности индивидуума. Через них национальная культурная информация передается от поколения к поколению<sup>1</sup>.

Послевоенное поколение 50–60-х годов рождения («бэбибумеры» и «шестидесятники») воспитано на произведениях Булгакова, Зощенко, Ильфа и Петрова, братьев Стругацких, Окуджавы, Визбора, Высоцкого, в кинематографии — Гайдая, Данелии, Рязанова. Список неполный, но в него включены бесспорные имена авторов, сформировавших сознание представителей послевоенного поколения. Влияние это было сильным, а знание их произведений настолько глубоким, что многие фразы из них стали крылатыми, вошли в круг общего употребления. Произведения советской литературы и кинематографа оказали большое влияние

на формирование поколенческого мировосприятия. Показательно, что подавляющее большинство среди них составляют произведения комедийного жанра.

Однако принцип повторяемости и передаваемости, обеспечивающие межпоколенческую связь и стабильность культурных кодов, в данном случае оказывается нарушенным. Культовые фильмы и книги второй половины XX века, сформировавшие языковое сознание большинства носителей языка старшего поколения, молодым читателям и зрителям неведомы, следовательно, неизвестны выражения из этих фильмов и книг, использующиеся в медиатекстах в качестве имплицитных и эксплицитных цитат и аллюзий:

1. «Операция «Ы» и другие приключения Шурика» — *Надо, Федя, надо; Огласите весь список, пожалуйста; Экзамен для меня — всегда праздник;*
2. «Кавказская пленница» — *Короче, Склифосовский; Птичку жалко; Студентка, комсомолка, спортсменка, красавица; Будь проклят тот день, когда я сел за баранку этого пылесоса; Чей туфля? Ой, моё!*
3. «Бриллиантовая рука» — *Цигель-цигель, ай-люлю; Приезжайте к нам на Колыму — Нет уж, лучше вы к нам; Шампанское по утрам пьют либо аристократы, либо дегенераты, Невиноватая я, он сам пришел; Куй железо, не отходя от кассы; Детям — мороженое, бабе — цветы; Стамбул — город контрастов; Наши люди в булочную на такси не ездят; Управдом — друг человека; Семён Семёнович;*
4. «Иван Васильевич меняет профессию» — *Лепота! (Лепота-то какая); Зауровали, демоны; Вот что крест животворящий делает; Житие мое! Паки, паки; Это я удачно зашел; Я требую продолжения банкета; Танцуют все! И тебя вылечат, и меня вылечат;*
5. «Белое солнце пустыни» — *Восток — дело тонкое; Стреляли; Это — вряд ли; Гюльчатай, открой личико; (Я мзду не беру) Мне за державу обидно;*
6. «Семнадцать мгновений весны» — *Под колпаком у Мюллера; А вас, Штирлиц, я попрошу остаться; Информация к размышлению;*
7. «Джентльмены удачи» — *Моргала выколою; Кто ж его посадит? Он же памятник!; Кушать подано, садитесь жрать, пожалуйста; Редиска; Йес, йес. ОБХСС;*
8. «Покровские ворота» — *А не хлопнуть ли нам по рюмашке? — Заметьте: не я это предложил; Кой черт занес вас на эти галеры? Резать, не дожидаясь перитонита; Это мой крест, и нести его мне! Высокие отношения!*

Выражения эти, став крылатыми, часто употребляются в качестве реплик в бытовых диалогах. В устной речи многие из них наследуют и специфическую интонацию, при этом прецедентность вербальная (лексическая) сочетается с паравербальной: *Лепотааа! Высокие отношения!* (восхищение); *Семён Семёнович!* (укоризна); *Не виноватая я, он сам пришёл!* (преувеличенное страдание); *Танцуют все!* (торжественность); *Птичку жалко* (пьяное косноязычие); *Стреляли; Это — вряд ли* (с намеком на значительность сказанного). При просмотре соответствующих отрывков возможна фонетическая работа по копированию интонации и составление диалогов с репликами.

Скрытые литературные цитаты также в большинстве случаев молодыми не расшифровываются и остаются непонятыми:

1. М. А. Булгаков «Мастер и Маргарита», «Собачье сердце» — *Рукописи не горят; Сами придут и все дадут; Никого не трогаю, починаю примус; Разруха не в клозетах, а в головах; Пропал дом; Отнять и поделить.*
2. И. Ильф, Е. Петров «Двенадцать стульев» — *великий комбинатор; сын турецкоподданного; Командовать парадом буду я; От мертвого осла уши; Красивый и толстый парниша; Дело помощи утопающим — дело рук самих утопающих*<sup>2</sup>. *Мы с вами чужие на этом празднике жизни; Не корысти ради, а тожко волею пославшей мя жены; Что вы на меня смотрите, как солдат на вошь?*<sup>3</sup> *Почём опиум для народа?; Есть еще от <...> мертвого осла уши; Батистовые портянки будем носить, крем Марго кушать; Скоро только кошки родятся*<sup>4</sup>; *Знойная женщина, мечта поэта; Заседание продолжается; Дышите глубже, вы взволнованы; Гигант мысли, отец русской демократии; Союз меча и орала; Заграница нам поможет; Сказка любви дорогой*<sup>5</sup>; *К науке, которую я в настоящий момент представляю, это не имеет отношения; Вот тебе седина в бороду! Вот тебе бес в ребро!; Позвольте, товарищи! У меня все ходы записаны; Лёд тронулся, господа присяжные заседатели! Молодая была уже не молода; Не учите меня жить; Я <...> чту Уголовный кодекс. Это моя слабость.*
3. «Золотой теленок» — *Ключ от квартиры, где деньги лежат; Дети лейтенанта Шмидта; Автомобиль не роскошь, а средство передвижения; Автопробегом — по бездорожью и разгильдяйству; Воронья слободка; Рога и копыта; Пилите гири, они золотые; Вы не в церкви, вас не обманут; Сбылась мечта идиота.*
4. А. и Б. Стругацкие — *Пикник на обочине; Понедельник начинается в субботу.*
5. Песни — *А олени — лучше; Это мы не проходили, это нам не задавали; А нам всё равно; Еще немного, еще чуть-чуть; Мой адрес — не дом и не улица; Не бог, не царь и не герой; Несокрушимая и легендарная; У природы нет плохой погоды; Молодым везде у нас дорога; Отряд не заметил потери бойца; Первым делом самолеты; Пусть всегда будет солнце! Я вам не скажу за всю Одессу.*
6. «Бардовская» песня — *Страшно, аж жуть! Жираф большой — ему видней; Возьмемся за руки, друзья; Дежурный по апрелю; Мы за ценой не постоим; Каждый пишет, как он слышит; Надоело говорить и спорить; Зато мы делаем ракеты. <...> Мы впереди планеты всей.*

Авторская (бардовская) песня также значила чрезвычайно много для послевоенного поколения, к которому относится и Президент, в своих выступлениях часто обращающийся к романам Ильфа и Петрова (*Скучно, девушки; Батистовые портянки будем носить, крем Марго кушать; От мертвого осла уши*<sup>6</sup>) и цитирующий Высоцкого: *Обнажил я бицепс ненароком, даже снял для верности пиджак*» (из песни «Честь шахматной короны»).

Весьма приблизительный опрос студентов 1–4-го курсов гуманитарного вуза недвусмысленно показал, что далеко не все из них и далеко не каждое из этих высказываний понимают адекватно, а тем более в состоянии указать на источник.

В связи с этим осложняется адекватное понимание многих текстов, в том числе и речей Президента России, поскольку в них В. В. Путин цитирует не только русских и зарубежных классиков, но и произведения авторов XX века.

Интересно, что и современному читателю старшего поколения тоже не всё понятно в этих текстах, в отличие от читателя 30-х гг., который

знал символику названия романа «Золотой теленок» (библейский золотой телец — символ алчности и стяжательства), понимал фразу *Дело помощи утопающим — дело рук самих утопающих*, поскольку был воспитан на законе Божьем, а позднее — на произведениях классиков марксизма-ленинизма. Ср.: *Освобождение рабочих должно быть делом рук самих рабочих* (К. Маркс)<sup>7</sup>. *Опиум (для) народа* — также цитата из Карла Маркса<sup>8</sup>.

Подобное двоемыслие, т. е. сочетание в сознании носителей языка библейских ассоциаций (для тех, чье воспитание пришлось на дореволюционное время) и марксистской фразеологии (воспитание советское) определяло уникальность языковой картины мира современников Ильфа и Петрова. Вероятно, что когнитивный разрыв между поколениями (и предопределенный им межпоколенческий коммуникативный барьер) существовал и в то время, правда, но это предположение нуждается в тщательном исследовании с целью его подтверждения или опровержения.

Скрытое цитирование, при котором не упоминается источник, для молодых читателей не всегда очевидно, а прецедентность не всегда узнаваема. Так, заголовки типа «*И это всё о нём*» (роман В. Липатова и его экранизация), «*И дольше века длится день*» (строка из стихотворения Б. Пастернака и название романа Ч. Айтматова), как и синтаксические конструкции из названий документальных фильмов 60–90-х годов *Индийские йоги, кто они? Кому он нужен, этот Вася? Легко ли быть молодым; Россия, которую мы потеряли*, в восприятии современных молодых читателей своей прецедентности не обнаруживают, как и многие прецедентные тексты зарубежного происхождения: *Большой Брат, новояз; Игра в бисер; Потерянное поколение; Прощай, оружие!*

Итак, при наличии основных признаков прецедентности (сверхличностного характера, реинтерпретируемости, эмоциональной значимости, способности хранить в «свёрнутом» виде информацию) один из главных, а именно узнаваемость, в процессе передачи культурных кодов разным поколениям может отсутствовать, что приводит к «минус-эффекту» коммуникации и грозит разрушением межпоколенческих связей.

Таким образом, многие феномены, прецедентные для старшей части лингвокультурного сообщества, неизвестны инофонам и части носителей языка, хотя это один из признаков языковой личности, а их использование в речи свидетельствует о том или ином типе речевой культуры индивидуума.

Молодое поколение, в свою очередь, часто опирается на пресуппозицию, неизвестную поколению старшему, в их активном словопотреблении новая компьютерная лексика (*логины, теги, хэштеги*), жаргонизмы, интернет-мемы, для понимания которых необходимы предварительные знания, без которых мем непонятен. Многие из мемов «этимологически» восходят к жаргонизмам, а в сфере молодежного жар-

гона изменения происходят с такой скоростью, что обычные темпы языковых изменений ни в какое сравнение с этим не идут. Так, еще недавно популярный «олбанский», («подонковский») язык с его намеренным искажением орфографической правильности (*Аффтар жжот; В Бобруйск, животное!*) для молодых носителей языка стал неинтересным, а на смену ему так же быстро приходят новые мемы (*Чи да?; Как тебе такое, Илон Маск?*), аббревиатуры и другие единицы, в латинском или кириллическом оформлении (*vaу; ИМХО; КЕК; ЛОЛ; ЛОЛ КЕК чебурек; — ИМНО; КЕК; LOL; wow*). Хотя в медиатекстах жаргонизмы и интернет-мемы не так частотны, все же они нужны для освоения многообразия русской лексики.

Правильному восприятию этих лексем способствует лексическая работа: поиск источника, информации о нем, чтение отрывков в оригинале, в переводе или адаптированных, просмотр фильмов, написание эссе на тему затронутых в них вопросов и другие задания на базе предложенных преподавателем языковых единиц.

Невозможность расшифровки и адекватного восприятия, понимание этих фраз подвергает серьезному сомнению сам факт их прецедентности. Прецедентны они лишь для части языкового сообщества, остальными же они не прочитываются либо воспринимаются в прямом значении и не как цитаты, а как какие-то странные высказывания. У многих из них есть высокая повторяемость, воспроизводимость, клишированность. Это — присказки, разговорные клише, почти паремии.

Современный медиатекст обладает целым рядом разнообразных отличительных черт. Отсутствие адекватной трактовки прецедентных феноменов в нем предполагает необходимость специальной работы по их семантизации и закреплению. Это и комментарий преподавателя, с одной стороны, и подробный пересказ с элементами детального описания происхождения лексемы или словосочетания — с другой. При этом, естественно, подразумевается совместный или самостоятельный просмотр фильмов и чтение в той или иной форме текстов произведений.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. С. 303.

<sup>2</sup> *Освобождение рабочих — дело рук самих рабочих*. Карл Маркс // Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М: «Локид-Пресс» Вадим Серов, 2003.

<sup>3</sup> Выражение в то время могло быть пословицей, что в наши дни меняет статус его прецедентности, наделяя дополнительными признаками..

<sup>4</sup> То же.

<sup>5</sup> То же.

<sup>6</sup> URL: <https://www.newsru.com/russia/23may2005/otmertvogoslaushi.html> (дата обращения — 08.01.2019).

<sup>7</sup> Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М: «Локид-Пресс» Вадим Серов, 2003.

<sup>8</sup> Сравнение религии с опиумом использовал Карл Маркс в работе «К критике гегелевской философии права», до него — маркиз де Сад в романе «Жюльетта» (1797) и немецкий

поэт Новалис в сборнике афоризмов «Цветочная пыльца»; встречается также у Кингсли, Гейне, Ленина. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Опиум\\_народа](https://ru.wikipedia.org/wiki/Опиум_народа) (Википедия, дата обращения — 08.01.2019).

**Vakulova E. N.**

*North-West Institute of Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia*

## **INTERGENERATIONAL MISUNDERSTANDING IN MEDIA COMMUNICATION**

The article is devoted to the doubtful intergenerational mutual understanding, based on precedential texts, quotations from popular films and books, worshipped by the old generation, and media texts frequently misunderstood by young people.

*Keywords:* media text; precedential texts; quotation; intergenerational mutual understanding; insufficient understanding; misunderstanding.

## РУССКИЙ ЯЗЫК В МИРОВОМ МЕДИА-ПРОСТРАНСТВЕ ЧЕМПИОНАТА 2018

В статье рассматривается языковая ситуация, и в особенности роль и доля русского языка в медиа-пространстве, посвященном чемпионату мира в России, на материале комментариев к роликам на официальном канале ФИФА. Анализируются различные языковые стратегии и эмоциональная составляющая русскоязычных сообщений.

*Ключевые слова:* медиа-пространство; русский язык; языковые стратегии.

Событием, в результате которого Россия оказалась в центре мирового медиа-пространства 2018 года, стал чемпионат мира по футболу, по масштабу и значимости затмивший прочие спортивные, культурные и даже политико-экономические явления. По данным ведущего государственного информационного агентства ТАСС, страну посетило 633 тысячи иностранных болельщиков из Китая, США, Мексики, Аргентины, Бразилии, Германии, Великобритании, Колумбии, Перу, Франции, Хорватии и других стран<sup>1</sup>. Кроме того, огромное количество зрителей по всему миру наблюдало за трансляциями матчей, слушали интервью со спортсменами и смотрели репортажи из разных городов России. Представляется, что столь грандиозное событие не могло не вызвать интереса к русской культуре и русскому языку. Данное предположение можно подтвердить тем, что иностранным гостям русский язык был зачастую необходим хотя бы на базовом уровне, поскольку использование английского языка как языка-посредника не всегда было успешным из-за невысокого уровня владения у российского населения. Жалобы на это можно было услышать от самих болельщиков или прочитать в интернете в комментариях к роликам ФИФА: *why most of the ppl from russia dont speak english? what foreign languages u learn at school? — ‘почему большинство людей из России не говорят по-английски? Какие иностранные языки вы учите в школе?’*<sup>2</sup> Как видно из видеоролика, чтобы справиться с языковым барьером, бразилец приготовил фразы, перевел их автоматическим переводчиком и распечатал на карточках: «Я Бразилия, мое имя — Уильсон. Как тебя зовут?». Хотя он понимает, что переведено с ошибкой, он доволен своим изобретением.

Собственные наблюдения и видеоролики на сайте YouTube свидетельствуют о том, что иностранцы охотно выучивают несколько слов и простых фраз на русском языке (*спасибо, привет, на здоровье, Россия, как дела* и т. д.).



Если перейти от ситуации живого общения и обратиться к медиа-пространству, то можно наблюдать сходную ситуацию. В ходе данного исследования были проанализированы комментарии к трем видеороликам, выложенным на официальном канале ФИФА на сайте YouTube. Выбор был продиктован тем, что прочие каналы, в том числе российские, охватывают в основном аудиторию своей страны и не дают представления о роли и доли русского языка в мировом медиа-пространстве, в то время как канал ФИФА нацелен на глобальную аудиторию, и каждый из рассмотренных роликов собирал комментарии не на одном языке, например, русском (как у роликов «Первого канала») или английском, но и арабском, вьетнамском, испанском, португальском, бенгальском, хорватском, киргизском, французском и т.д. Ролики, «Live It Up (Official Video) — Nicky Jam feat. Will Smith & Era Istrefi (2018 FIFA World Cup Russia<sup>3</sup>)», «Russia 2018 — An Unforgettable World Cup<sup>4</sup>», Spain v Russia - 2018 FIFA World Cup Russia™ — Match 51<sup>5</sup> набрали от 9 до 15 миллионов просмотров и собрали от 12 до 153 тысяч комментариев. Абсолютное большинство комментариев было написано на английском языке вне зависимости от страны и родного языка пишущего. Однако многие комментаторы хотели быть услышаны именно на своем родном языке. В таком случае ими выбиралась одна из стратегий:

1. Начать беседу на своем языке и ждать отклика от тех, кто знает этот язык или для кого он родной. Такая стратегия приводит либо к игнорированию сообщения, если таких собеседников не находится (или они окажутся не заинтересованы в сообщении), либо к созданию отдельной «ветки» на польском, португальском, французском и т.д. языках.

2. Дублировать сообщение на английском языке. Например:

*Merci pour cette coup du monde et allez les bleus. Thank you for this World Cup and come on les Bleus — ‘Спасибо за этот чемпионат мира и вперед «Le Bleus»’ (Le Bleus или «Синие» – название французской сборной по футболу).*

Последняя стратегия не пользуется популярностью у русскоязычных комментаторов, вероятно, потому что требует больше времени написание. Интересно также внедрение русских комментариев в иноязычную «ветку»:

– *Thank you for the World Cup*  
– *Да не за что) приезжайте еще)*  
– *That means? Please translate.*

Русские комментаторы прибегают к особой стратегии, возможность которой им дает кириллица:

1. Замена кириллицей букв в английском слове: *with love from Yussia* — ‘из Яосси с любовью’ (Буква R заменена на Я)
2. Написание русских слов латиницей, как правило, для оскорбления собеседника с применением обценной лексики.

Для русскоязычных сообщений свойственно игнорирование пунктуации, запятые и точки в предложении отсутствуют: *супер клип всем привет из России!!!* Вместо точек используются скобки, смайлики или несколько восклицательных знаков (три и более). Последнее справедливо, даже в случае если комментирующий пишет на английском:

*Thank you for coming to Russia for the World Cup! It was great to see you in our country!!! It is a pity that this holiday is over!! P.S. from Russia, Krasnodar city — Спасибо, что приехали в Россию на чемпионат! Было здорово увидеть вас в нашей стране!!! Жалко, что этот праздник закончился!! P. S. Из России, город Краснодар*

Предложения зачастую начинаются с маленькой буквы и допускаются многочисленные ошибки в написании безударных согласных и окончаниях существительных, прилагательных и глаголах. Например, *токая ностальгия. Или я не верил своим глазам, что сборная смогла выиграть да еще и в такой напряженном матче!*

Все комментарии вне зависимости от языка можно разделить на три группы:

1. Обсуждение игр, сбывшихся или нет прогнозов, рассуждения о следующем чемпионате;
2. Политические споры, никак не относящиеся к теме чемпионата;
3. Выражение эмоций по поводу прошедшего матча/чемпионата (радость, ностальгия, благодарность).

Именно для последней группы характерно стремление передать эмоции не только на родном языке, но и на русском, зачастую с ошибками:

- *Spasiva Rasiya* (португальский болельщик)
- *Spasiba Rusia&FIFA* (хорватский болельщик)

К словам благодарности и радости комментирующие, как правило, добавляют указание своей страны для придания значимости своей реплике:

*Салам из Кыргызстана!!! С победой!!!* (пользователь Р. Довлатов)  
*Поздравляю, Россия!!! Украина с вами!!!* (пользователь Maria Agameriants)  
*Поздравляю россию одуши мы болели душою полюбому средняя азия за россию мы соседи даже напились от счастья* (пользователь Жаныш Мукаббетов)

Стоит заметить, что такое единодушие среди русскоязычных комментариев отмечается не всегда. В комментариях к каждому из видеороликов есть ветки на русском языке, которые начинаются с осуждения политики с последующим оскорблением оппонентов с применением бранной лексики. Однако они незначительны, и в целом русские комментарии создают позитивную и немного ностальгическую картину, которую можно резюмировать словами одного из комментаторов:

*Господи, как я же скучаю без этого праздника... Это было лучшее, что произошло в России за последние 50 лет...*

## **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> URL: [tass.ru/obschestvo/5430426](http://tass.ru/obschestvo/5430426)

<sup>2</sup> URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wjvtDvlGFvo&feature=youtu.be>

<sup>3</sup> URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V15BYnSr0P8>

<sup>4</sup> URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ILOFwBBcGv4>

<sup>5</sup> URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gHPke43iqNg>

**Vinnikova T. A.**

*Omsk State Technical University, Russia*

## **RUSSIAN LANGUAGE IN THE GLOBAL MEDIA SPACE OF WORLD CUP 2018**

The article deals with the language situation, and the role and share of the Russian language in the media space covering the World Cup in Russia, based on comments from the videos on the FIFA official channel. Different language strategies and the emotional component of Russian-language messages are analyzed.

*Keywords:* media space; Russian language; language strategies.

## СТРУКТУРА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО ИНТЕРНЕТ-САЙТА КАК ИМИДЖЕВЫЙ ГИПЕРТЕКСТ

В статье рассматривается структура интернет-сайта о здоровье «Доктор Мясников» как имиджевый гипертекст. Анализируется коммуникативно-прагматическая организация медиатекстов нового типа в составе гипертекста. Выявлено, что включение медиатекстов разных жанров и коммуникативной направленности в структуру специализированного сайта способствует формированию в сознании массовой аудитории привлекательного имиджа представителя профессионального сообщества.

*Ключевые слова:* медиатекст; гипертекст; новые тексты; интернет-коммуникация; сайт; имидж.

Одним из эффективных инструментов формирования положительного профессионального имиджа является интернет-коммуникация с целевой аудиторией: разработка официального сайта, общение на специализированных форумах, создание и продвижение страниц в социальных сетях. Лингвистические исследования все чаще обращаются к жанровой специфике, языковым и коммуникативным особенностям новых текстов, созданных в глобальной сети<sup>1</sup>. Однако коммуникативно-прагматические особенности имиджевых медиатекстов в сети интернет остаются малоизученными.

Объектом данного исследования выступают медиатексты нового типа, составляющие структуру специализированного интернет-сайта и призванные сформировать привлекательный профессиональный имидж специалиста. Предметом исследования является их коммуникативно-прагматическая организация как имиджевого гипертекста. Материалом послужили медиатексты, размещенные на информационно-просветительском портале о здоровье «Доктор Мясников» ([drmyasnikov.ru](http://drmyasnikov.ru))<sup>2</sup>. Выбор материала не случаен: корпоративный имидж в силу социальных и экономических изменений становится актуальным для медицинского сообщества. Кроме того, в профессиях субъект-субъектного типа, к которым относится специальность врача, вопрос привлекательного персонального имиджа приобретает особую значимость для формирования имиджа профессионального сообщества в целом.

Цель данного исследования — проанализировать структуру информационно-просветительского сайта о здоровье «Доктор Мясников» как имиджевого гипертекста. Современные технические возможности позволяют объединить в гипертекстовую структуру отдельные медиатексты, процесс восприятия которых осуществляется с помощью гиперссылок

в любой последовательности и с разной глубиной освоения информации. Гипертекст «предполагает интерактивное взаимодействие между адресантом и адресатом, при этом адресат фактически становится соавтором конечного текста»<sup>3</sup>, что требует от него особой компетентности, новой грамотности при восприятии и понимании информации.

Сайт «Доктор Мясников» — мультимедийное интерактивное средство массовой коммуникации, объединяющее разные типы традиционных и новых медиа (журнал, радио, телевидение, форум, социальные сети), что позволяет создавать профессиональный имидж посредством контента различного формата и содержания. С целью позиционирования и продвижения имиджа специалиста выбрано наименование сайта, на главной странице расположены фотографии А. Л. Мясникова с цитатами, выражающими миссию портала и профессиональное кредо доктора: *Многих ошибок можно избежать, сохранить людям жизнь и здоровье, если рассказать им, как устроен мир медицины!; Ты врач и отвечаешь за жизни людей, поэтому либо работаешь по этим принципам, либо идёшь домой и меняешь профессию!*

Сайт состоит из нескольких разделов, в рамках статьи анализируется один из них, одноименный с названием сайта. Раздел *Доктор Мясников* посвящен личности заслуженного медика, общественного деятеля, телеведущего и автора книг о здоровье А. Л. Мясникова. В его составе несколько подразделов с имиджевыми медиатекстами различных жанров, форматов и коммуникативной направленности.

В подразделе *О докторе* в форме традиционного текста представлена профессиональная биография А. Л. Мясникова, цель которой — дать фактологическую справку о его медицинской деятельности. Официально и сухо приведены сведения об образовании и карьере врача, безоценочность лексики подчеркивает значимость профессиональных заслуг, факты «говорят сами за себя»: *досрочно защитил кандидатскую диссертацию; работал врачом Посольства России во Франции; Член Американской медицинской ассоциации и Американской коллегии врачей; главный врач Кремлёвской больницы; получил звание «Заслуженный врач города Москвы».*

Второй медиатекст подраздела — автобиографический очерк А. Л. Мясникова «Родословная. Письма сыну Лёне». В его структуру включены картографические данные Google с меткой города, откуда пошел род Мясниковых, фотографии с комментариями. Текст направлен на повышение профессионального имиджа личности в глазах общественности, в нем подчеркивается принадлежность врача к профессиональной династии: *Твой прапрадед <...> Первый врач династии!; Твой прадед — Александр Леонидович Мясников <...> — один из основателей Советской кардиологии, академик, Главный терапевт Балтийского Флота во время Войны, лауреат премии «Золотой стетоскоп», чьим именем*

назван *Институт кардиологии в Москве* <...>. Для характеристики родственников используется лексика с высокой положительной оценкой: *блестящее окончание университета, знаменитый прадед, неординарный человек*. Отмечается уникальность каждого из них, героизм и высокая морально-нравственная жизненная позиция. Кроме того, в структуре сайта данный медиатекст выполняет контактоустанавливающую функцию. Личный характер заголовка, повествование от первого лица, обращение к сыну, неофициальный стиль создают эффект интимности, дружеского общения, доверительных отношений с аудиторией.

Также в подразделе размещен выпуск телепрограммы «Без церемоний» с участием А. Л. Мясникова. Формат телепрограммы соответствует медиатексту нового типа: эфир включает устные биографические справки, фотослайды с письменными комментариями, интервью, имеющие ключевое значение для создания имиджа. Высказывания врача на личные темы, каждая из которых все же касается медицины и здоровья, положительно характеризуют А. Л. Мясникова, высокая оценка его профессиональных и личных качеств содержится в речи телеведущей: *Скажите, много ли вы знаете таких же честных докторов, как вы, которые способны говорить о проблемах без купюр?* Современный формат и специфика телепрограммы, отсутствие полемики, вопросы, раскрывающие социально-психологический портрет личности, неформальная ситуация и неофициальный стиль общения создают, с одной стороны, образ продвинутого, современного врача, руководствующегося самой новой медицинской информацией: *Именно он одним из первых заявил, что почти все рекламируемые медицинские препараты, бесполезны; Кофе доктор пьет без ограничений, ведь недавно медики выяснили, что кофе уменьшает риск инфаркта миокарда;* с другой стороны, образ реального человека, близкого аудитории: ведущая — *В этом серьезном кабинете серьезного человека столько каких-то игрушечек. Вот Пикачу что у вас тут делает?* А. Л. Мясников — *Ну, вы знаете, у меня же сын, он как раз вырос в эту эпоху, он очень любит Пикачу.*

Следующий подраздел *Фотогалерея* содержит фотографии из личной и общественной жизни доктора. В соответствии с тенденцией новых текстов к мультимедийности визуальная подача информации органично вписывается в гипертекстовую структуру сайта и создает достоверный образ активной, разносторонней личности А. Л. Мясникова — путешественника, общественного деятеля, сына и т. д.

Подраздел *О личном. Онлайн-заметки доктора Мясникова* состоит из небольших медиатекстов нового типа, совмещающих в одном формате текст с гиперссылками на сторонние сайты, фото- и видеозаписи. Например, заметка *Доктор Мясников. Включение из Хакасии. Путешествие в золотую осень* состоит из фото- и видеоматериалов, раскрывающих доктора как путешественника и поклонника русской природы.

Другая, под заголовком *Мама плохо не посоветует*, состоит из изображения обложки книги матери А. Л. Мясникова, короткого письменного комментария с гиперссылками на онлайн-журнал с выдержками из книги и книжное издательство.

В онлайн-заметках также встречаются инсет-ссылки, «фрагмент связного текста, служащий источником перехода к другому тексту»<sup>4</sup>, включенные в синтаксическую структуру медиатекста: *Но наша больница — это не только место, где допустили мелкую (да, да, мелкую!) ошибку в заполнении статкарты, но больница, которая по количеству ангиопластик находится на 9-м по всей России месте...* Ссылка позволяет перейти на сайт клиники, о которой идет речь в заметке.

Информационным поводом онлайн-заметок служат различные события, связанные с профессиональной и личной жизнью доктора: уникальный профессиональный случай, знаменательные исторические даты, воспоминания, неудачное интервью, результаты собственных анализов и т. д. Каждый текст содержит авторскую оценку, демонстрирует личную позицию врача по тому или иному вопросу: *Мой сузубо личный взгляд на ситуацию вокруг Московской 62-й больницы* (заголовок одной из заметок). Включение подобных медиатекстов в структуру сайта способствует формированию представления о личностных качествах доктора Мясникова, он предстает человеком, открыто выражающим свое мнение, отстаивающим медицинское сообщество и собственный рабочий коллектив: *И свое знакомство с доктором я начал именно с конфликта, потому что абсолютно не разделяю её политические воззрения. Но она грамотный, адекватный доктор. <...> мы доктора, в первую очередь доктора, профессионалы и это должно нас объединять; способным к глубоким переживаниям и философским суждениям, демонстрации чувств и эмоций, готовым помочь нуждающимся: Мы не знаем своего часа, своей судьбы, но если выпадет нам, как им, — мы будем их достойны!* (заметка ко Дню Победы), *Мне больно все это читать, поэтому давайте сделаем так: пишите мне на сайт свои проблемы с организацией Вашего лечения, чем могу — я постараюсь помочь.*

Подраздел *Встречи с доктором Мясниковым* состоит из датированных вкладок, содержащих информацию о презентациях книг, автограф-сессиях с участием А. Л. Мясникова. Тексты сопровождаются сменяющимися слайдами фотографий с прошедших встреч. Официальный стиль соответствует традиционным PR-жанрам пресс-релиза и приглашения, выполняющих контактоустанавливающую функцию. Наличие гиперссылок и мультимедийность (дополнение фото- и видеоматериалами, картографическими данными Google) характеризует их как новые медиатексты.

Целью остальных разделов сайта (*Видео, Аудио, Статьи, Книги, Вопрос-ответ, Азбука здоровья*) является информирование и просве-



щение массовой аудитории в вопросах медицины и здорового образа жизни. Медiateксты данных разделов (документальные фильмы, выпуски телепрограммы «О самом главном», материалы радиoproграммы «Полный контакт», медицинский интернет-форум, авторские статьи, аннотации книг А. Л. Мясникова, медицинский справочник) оказывают значительное влияние на формирование профессионального имиджа доктора и могут служить материалом для отдельного исследования. Для продвижения сайта активно используются страницы в социальных сетях, медиасообщения которых также могут стать объектом дальнейшего изучения имиджевой интернет-коммуникации. Медийная деятельность, поэтическое творчество, документальные фильмы и видеointервью представляют перспективный материал для анализа языковой личности А. Л. Мясникова.

Объем статьи не позволяет привести результаты исследования всех медiateкстов сайта. Однако анализ текстового содержания даже одного раздела позволяет сделать существенные выводы. Включение медiateкстов разных жанров и коммуникативной направленности в гипертекстовую структуру сайта «Доктор Мясников» способствует формированию в сознании массовой аудитории объемного и достоверного представления о личности врача. Пользователи сайта узнают его не только с профессиональной стороны, но и знакомятся с образом жизни, личными интересами, идеологией и морально-нравственной жизненной позицией А. Л. Мясникова. Таким образом, присутствие личностного компонента в коммуникативной структуре специализированного сайта формирует комплексное представление о докторе. Абсолютное преимущество комментариев интернет-пользователей с высокой положительной оценкой профессиональных и личных качеств А. Л. Мясникова позволяет говорить об эффективности коммуникативно-прагматической организации сайта в аспекте успешного формирования имиджа представителя профессионального сообщества.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Нестерова Н. Г., Фацанова С. В.* Феномен «Новой грамотности» в средствах массовой коммуникации [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII: [электрон. библиотека Ун-та им. Масарика]. [Брно, 2018]. URL: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9077-2018> (дата обращения: 18.11.2018); *Резанова З. И., Ермоленкина Л. И., Костяшина Е. А. и др.* Картины русского мира: современный медиадискурс / под ред. З. И. Резановой. Томск: ИД СК-С, 2011. 288 с.; *Горошко Е. И., Жигалина Е. А.* Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное // Вопросы психолингвистики. 2010. № 12. С. 105–123.

<sup>2</sup> Доктор Мясников: [сайт]. [Москва, 2015]. URL: <https://drmyasnikov.ru> (дата обращения: 10.11.2018).

<sup>3</sup> *Балахонская Л. В., Быков И. А.* Сетевая философия: принципы создания и распространения интернет-текстов в рекламе и PR // Известия Пензенского гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. Общественные науки. 2011. № 24. С. 26.

<sup>4</sup> Там же. С. 27.

**Volkova E. V.**

*Tomsk Polytechnic University, Russia*

## **THE STRUCTURE OF A SPECIALIZED WEBSITE AS IMAGE HYPERTEXT**

The paper describes the layout of the Internet site on health, “Doctor Myasnikov”, as an image hypertext, and analyzes the communicative and pragmatic organization of new media texts in hypertext. The author concludes that the inclusion of media texts of different genres and communicative orientation in the structure of a specialized site contributes to the formation of an attractive image of the professional community in the mass audience minds.

*Keywords:* media text; hypertext; new texts; Internet communication; website; image.

## О МЕЖТЕКСТОВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ РУССКОГО И БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКОВ

В статье рассмотрены особенности межтекстового взаимодействия русского и белорусского языков в современных русско- и двуязычных газетах, издаваемых в Беларуси. Установлено, что процесс сознательного смещения русских и белорусских элементов в пределах русскоязычного текста в последние годы (2017–2018) приобрёл новые черты: существенно расширилось количество вкраплений фразового и сверхфразового уровня; в русскоязычный газетный текст стала вводиться трясанка — стихийно русифицированный вариант белорусского языка; изменились текстовые позиции, используемые для актуализации белорусского слова (оно стало активно включаться в заголовки и подзаголовки).

*Ключевые слова:* языковая ситуация; белорусскоязычные вкрапления; газетный текст.

Язык непосредственно связан с социальной реальностью. Он отражает любые, даже незначительные на первый взгляд изменения в менталитете того или иного народа, поскольку трансформация системы ценностей на уровне ментальных структур ведет к изменению выбора языковых единиц для описания фрагментов мира.

В конце XX — начале XXI века в Беларуси резко изменилось ролевое соотношение русского и белорусского языков. Два близкородственных языка, в течение долгого периода мирно сосуществовавшие в условиях не совсем равноправного двуязычия, вдруг оказались в состоянии конфронтации и превратились в объект политических дискуссий. Однако на речевом уровне идеологическое противостояние языков неожиданно и вопреки сложившейся ситуации привело к их активному и своеобразному взаимодействию. Наиболее ярко это проявилось в публицистике — самой чувствительной к общественным изменениям функциональной подсистеме языка. В условиях русско-белорусского языкового пространства авторы стали свободно переключаться с одного языкового кода на другой. И одной из характерных особенностей белорусских газет перестроечного и постперестроечного периодов стало включение разноуровневых элементов (от лексем до микротекста) одного языка в текст, созданный на другом языке. В результате в языке белорусской газеты стал формироваться своеобразный социокультурный конгломерат, состоящий из русских и белорусских языковых элементов<sup>1</sup>. Это было прямым отражением лингвистической ситуации в Беларуси, где, с одной стороны, всегда наблюдалось стремление к разграничению функций и сфер употребления русского и белорусского языков, а с другой — активно шли интеграционные процессы.

**Цель нашей статьи** — выявить особенности межтекстового взаимодействия русского и белорусского языков в текстах современных (2017–2018 гг.) русско- и двуязычных газет Беларуси.

В качестве источников языкового материала мы использовали издаваемые в Беларуси как государственные, так и негосударственные газеты: «Свободные новости-плюс», «БелГазета», «Комсомольская правда в Беларуси», «СБ сегодня», «Аргументы и факты» за 2017–2018 гг.

В ходе анализа языкового материала было установлено, что в последние годы в газетных текстах, написанных на русском языке, резко увеличилось количество белорусскоязычных вкраплений фразового и сверхфразового уровня<sup>2</sup>. Русскоязычные авторы сознательно стали включать в свои статьи не просто лексемы или словосочетания, маркирующие социальное пространство Беларуси, а целые тексты, которые реально являются чужими, но при взаимодействии с авторским текстом функционально работают на развитие темы, информирование, оценку и характеристику ситуации. В результате белорусский текст, введённый в русскоязычную статью, фактически превращается в элемент межтекстового взаимодействия и участвует в формировании интертекстуальности современной белорусской публицистики. Это наблюдается в очерках о жителях Беларуси, при цитировании официальных ответов чиновников госучреждений, при использовании интернет-ресурсов, откуда берутся комментарии тех или иных событий, написанные на белорусском языке. Последний источник интекста особенно интересен, потому что благодаря ему журналисты БелГазеты, например, составляют еженедельные обзоры Недели.net, где рассказывают о том, как реагировали соцсети на важные события прошедшей недели. Обращает на себя внимание тот факт, что двуязычные тексты, как правило, создаются в том случае, если обсуждаются вопросы, актуальные для российско-белорусских отношений, связанные с развитием белорусской экономики, историей Беларуси, конфронтацией властных и оппозиционных структур. См.:

*Ну и, конечно, мимо Байнета не прошла 7-летняя годовщина Плошчы. Ленты соцсетей были полны воспоминаний о мятежном декабре. «19 снежня — гадавіна Плошчы-2010. Хто толькі ні намагаўся прынізіць яе! Спляжыць яе пёркамі, як спецназаўцы сем гадоў таму пляжылі дручкамі! Чаму? Бо ў той дзень, як ні ў адзін іншы ў найноўшай беларускай гісторыі выявіўся вольны дух народа. І ён нескарона над Плошчай лунае...» — вдохновенно рапортавал Уладзімір Некляёў. Правда, не все расценили Плошчу как «перамогу». «19 декабря 2010 г., после очередных «элегантных» выборов, была организована одна из самых подлых провокаций, именуемая «Плошча-2010», убившая публичное (и не только его) в Беларуси напрочь. До сих пор неизвестны ни организаторы, ни реальные исполнители», — мрачно отрубил Евгений Вежновец [БелГазета, 27.12. 2017].*

Подобные тексты, с одной стороны, отражают реальную ситуацию двуязычия, а с другой — сталкивая противоположные позиции и мнения как политиков, так и простых пользователей Байнета, свидетельствуют

о неоднородности белорусского общества и актуализируют его болевые точки.

Двуязычные тексты, в которых соотношение русского и белорусского текста может быть определено как равноправное, появляются и в тех случаях, когда журналисты обращаются к вопросам национальной культуры, сохранения и развития белорусского языка. «Дзве мовы Паўла Белавуса» — так называется статья А. Томковича, напечатанная в газете «Свободные новости-плюс» от 06.03.2018 г. Это очерк-интервью, в котором журналист и его собеседник сначала ведут разговор на белорусском языке. Но, как только А. Томкович задаёт вопрос:

— *Павел Белавус размаўляе толькі на беларускай мове? —* ответ идёт с переключением языкового кода: — *На работе и с единомышленниками — естественно. Да и в быту стараюсь. По-другому быть не может по определению. Вся наша коммерческая деятельность осуществляется только на белорусском языке. Этому принадлежит 70–80% моей жизни. Однозначный выбор сделан давно. В то же время я ни от кого не скрываю, что разговариваю и на русском языке. Отчётливо понимаю — большинство (к сожалению) нашего общества в общении употребляет именно его. В том числе и часть моих родственников. Бывают жизненные ситуации, когда нужно говорить на русском языке, чтобы гораздо быстрее, скажем, решить некоторые вопросы. Для меня здесь нет никаких проблем.*

И далее разговор журналиста и героя очерка продолжается на русском языке.

Взаимодействие двух языков — русского и белорусского — наблюдается и в статье О. Шилак «*Восем разоў перачытваў „На росстанях“ — як не стаць сельскім настаўнікам*», напечатанной в газете «Комсомольская правда в Беларуси» от 18–24 апреля 2018 г. Заголовок статьи представляет собой цитату из речи героя статьи, поэтому оформлен как белорусскоязычный интекст. Но всё содержание статьи отражает взаимодействие двух разных текстов: авторского — на русском языке и героя очерка-интервью — на белорусском. Такие тексты, как правило, интерперсональны, они создаются с целью подчеркнуть своеобразие двух конкретных картин мира и ненавязчиво, без излишней дидактики напомнить читателю о том, что в Беларуси язык титульной нации всё-таки белорусский.

Ещё одна особенность межтекстового взаимодействия русского и белорусского языков в современном газетном тексте — активное обращение журналистов к «чужому» тексту, далеко не всегда оформленному в соответствии с правилами и нормами белорусской грамматики и орфографии. Стремясь к адекватному отражению социальной реальности, белорусские журналисты в последнее время начали использовать в своих текстах широко распространённую в устной речи трясянку — стихийно русифицированный вариант белорусского языка. См.:

— *Жыла по всякому. Замуж мене не по любви взяли. Я яму спадабалася, ён і спытаўся: «Ци ёсць у тебе пашпарт?» А мне 19 год! Я яму: «Ёсць!». Он яго*

*у карман, пашоу да расписаўся без мене. А я ж яго недели две толькі і ведала*  
[Комсомольская правда в Беларуси, 20–26 декабря 2017].

Это прямое цитирование героини очерка О. Ивашенко «Живу почти 95 лет, потому что работаю и не жалею» Марии Миновны Коростылёвой. Автор полностью сохраняет все орфоэпические, лексические и грамматические особенности языкового мира своего персонажа — реально человека, говорящего так, как говорят многие в Беларуси:

*— После войны мой муж заведовал в Логишине районо. Мы молились Богу и працавали. Когда деци маленькие были, я их до церкви водила, нельзя было тогда, советская власть забороняла.*

Насколько целесообразно подобное использование трясанки в газетном тексте — вопрос очень спорный. С одной стороны, это позволяет максимально приблизить содержание текста к читателю, но с другой — письменно фиксирует и закрепляет ненормативную устную речь, которую нельзя назвать ни белорусской, ни русской.

Несколько иначе трясанка используется в креолизованных текстах. Это явление, которое тоже стало распространяться в белорусских средствах массовой информации в последние годы. См., например, статья в «БелГазете» от 12.12.2017 «Толкачи и топтуны» (речь идёт о раскрутке новой идеологии правительства: «Растём на 3,5% ВВП»). Статью сопровождает рисунок, на котором изображены три зайца на поляне. Один из них вещает — двое слушают. Вверху надпись: *Зайтра будзем жыць как людзі* (графическое оформление смешанное, без запятой). Или рисунок: три зайца сидят грустные на полянке. А главный заяц у них спрашивает: *«Чаго грустим?»* [БелГазета, 19.12. 2017]; *Трэба быць умным* — надпись к рисунку, где изображены три зайца: один — большой начальник, два — чиновники пониже рангом — стоят перед ним навывтяжку. Один из них поднимает руку к козырьку, как бы рапортуя: «Всё будет сделано» [БелГазета, 19.12. 2017]. В подобных ситуациях употребления трясанки, безусловно, является средством журналистской иронии, средством имплицитной оценки, за которой часто скрывается намёк на половинчатое (как в языке) решение проблемы. Когда же белорусскоязычные вкрапления сопровождают русскоязычные тексты в рамках иллюстративного материала с целью информирования о реальных событиях, то даются они без искажения. Так, например, в газете «Свободные новости-плюс» от 09.05.2017 г. была напечатана статья «Политзаключённые: кто и как их определяет». Рядом со статьёй была размещена фотография плаката с надписью: *Беларусь — Палітвязні ў цэнтры Еўропы. Свабоду!* Или: в одном из номеров «БелГазеты» (от 12.09.2017) в постоянной рубрике «Кадр недели» фотография отражает реальную ситуацию: стоят три человека, держат плакаты. На одном из них надпись: *«За мірную Беларусь»*.

Третья особенность функционирования белорусскоязычных вкраплений в русскоязычных текстах современных белорусских газет — это

активная актуализация «чужого слова» на уровне заголовка и подзаголовка. См.: «*Каля нуля*», *дожди и снегопады*» [Комсомольская правда в Беларуси, 28.02 — 6.03. 2018]; «*Дружище бобёр в прысмакі попёр*» (о выставке-ярмарке «Охота и рыболовство. Весна-2017», где была представлена для дегустации колбаса из мяса бобра) — [БелГазета, 02.05. 2017]; «*Даносчык на фронце стаў інвалідам, але доўга жыву*» [Свободные новости-плюс, 29.08.2017] — заголовок представляет собой прямую цитату из рассказа очевидца событий; Подзаголовки: *Як мае быць* [БелГазета. 29.08.2017]; *Шчасце в зелёных очках* [БелГазета, 19.12.2017]; *Мне сосед говорит: «Микола, будзь хітрэйшым!»* [Комсомольская правда в Беларуси, 4–10 апреля 2018].

Любой заголовок полифункционален: он одновременно является и первым смысловым аккордом текста, поскольку информирует читателя, о чём пойдёт речь в статье, и аттрактивным средством, с помощью которого автор привлекает внимание читателя, и тем языковым полем, на котором устанавливается контакт и формируется коммуникативная связь «автор — читатель». С какой целью белорусские журналисты включают белорусскоязычные вкрапления в заголовки статей, написанных на русском языке? На наш взгляд, это абсолютно осознанное и стилистически оправданное использование «чужого» текста, нацеленное на актуализацию либо социальной реальности, либо затекстовой информации. См.: «*Дзякуй, бацька, за навуку*» [БелГазета, 19.12. 2017] — заголовок большой аналитической статьи, в которой речь идёт о состоянии белорусской науки, о II Съезде учёных и выступлении на этом съезде Президента страны. Заголовок двупланов и каламбурен: сталкиваются два значения слов *наука (навука)*<sup>3</sup>. 1) ‘Деятельность в той или иной области человеческих знаний как род занятий’; 2) ‘Урок, назидание, нечто поучительное’. Да и лексема *бацька* в сознании любого белоруса ассоциируется не только с родным человеком, отцом, но и с образом Президента, созданным и растиражированным в массмедийном пространстве, причём не только в Беларуси, но и за рубежом. См.:

... на педсовете Лукашенко особенно охотно прибегал к давнему, испытанному имиджу строгого “бацькі”, время от времени дающего непослушным чадам ремня [БелГазета, 29.08. 2017].

Итак, целенаправленное использование единиц одного языка в тексте на другом языке, еще раз подтверждает тот факт, что практическое двуязычие — это «процесс, который глубоко проникает в структуру нашего мышления»<sup>4</sup>. Свободно владея двумя языками, журналисты используют белорусский текст как элемент межтекстового взаимодействия, участвующий в формировании интертекстуальности современной белорусской публицистики; активно включая белорусскоязычные тексты в русское языковое пространство, авторы, с одной стороны, как бы компенсируют невостребованность белорусского языка в социуме,



а с другой — апеллируют к затекстовой информации: присутствие «чужого слова» нередко сигнализирует о полемичности текста, его двуязычности или даже многоплановости восприятия.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Подробнее об этом см: *Вольнец Т., Ратникова И.* Социокультурные процессы в Беларуси и двуязычие // Лингвистические и культуроведческие аспекты русского языка в сопоставлении с родным. Доклады Международной конференции, Пловдив, 1997. С. 219–224; *Вольнец Т.* Социальная реальность и функционирование языков (к проблеме белорусскоязычных вкраплений в русскоязычном газетном тексте) // Избранные аспекты изучения русского языка и литературы / под ред. А. Маркунаса. Познань, 1998. С. 37–45.

<sup>2</sup> Подробнее об этом см: *Вольнец Т.* Языковая ситуация в Беларуси и её отражение в современном газетном тексте // «Восточнославянские языки на протяжении веков» / „Rozprawy Komisji Językowej ŁTN («Научные труды языковой комиссии Лодзинского научного общества»), t.LXV, 2018. С. 247–261.

<sup>3</sup> Словарь русского языка: В 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.

<sup>4</sup> *Насовіч Я. Ф.* Бытавая двухмоўнасць і прафесійны білінгвізм // Беларуская лінгвістыка, вып.44, 1994. С. 47–50.

**Volynets T. N.**

*Belarusian State University, Belarus*

#### INTERACTION OF RUSSIAN AND BELARUSIAN LANGUAGES AT THE TEXT LEVEL

The article describes peculiarities of the interaction of Russian and Belarusian languages in the Russian and bilingual Belarusian newspapers. It has been found that the process of conscious mixture of Russian and Belarusian language elements in texts written in Russian in recent years (2017–2018) has acquired new features: the number of insertions of the phrasal and super phrasal levels has significantly grown; *trasyanka* which is a spontaneously russified variant of the Belarusian language started to be introduced into newspaper texts written in Russian; text positions used for the actualization of the Belarusian word have changed (it began to be actively used in headlines and subheadings, in creolized texts).

*Keywords:* language situation; Belarusian language insertion; newspaper text.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Понятие политический дискурс находится в центре политической лингвистики — нового и перспективного направления языкознания — и преследует цель захватить, удержать или перераспределить власть. В статье рассмотрены существующие в лингвистической науке подходы (широкий и узкий) к определению политического дискурса, проанализированы его функции, системообразующие признаки, жанры, а также основные методы его изучения. Одним из жанров политического дискурса является послание. В качестве материала нашего исследования выбрано послание президента РК.

*Ключевые слова:* политическая лингвистика; политический дискурс; послание; лингвистический анализ.

В настоящее время объектом пристального внимания исследователей стал политический дискурс как область знания, на которой базируется политическая коммуникация в том или ином социуме. А. Н. Баранова считает, что интерес к изучению политического дискурса закономерен и объясняется тремя факторами: «1) внутренними потребностями теории языка, которая в разные стадии развития прибегала к анализу речи как реальной сферы функционирования языковой системы; 2) собственно политологическими проблемами, включающими изучение политического мышления и его взаимосвязи с политическим поведением; создание прогнозирующих моделей в политологии, а также разработка способов и приемов анализа политических текстов и текстов масс-медиа с целью мониторинга разного рода течений в социальной сфере; 3) социальным заказом — необходимостью очистить политическую коммуникацию от всевозможных манипуляций беспринципных политических деятелей, воздействующих на массовое сознание»<sup>1</sup>.

В политической лингвистике сформировались два подхода к определению политического дискурса: широкое его понимание (В. Н. Базылев, Н. А. Герасименко, А. Н. Баранов, Е. И. Шейгал и др.) и узкое (Т. ван Дейк, Р. Водак, М. В. Гаврилова). В широком понятии политический дискурс — это комплексное отображение взаимоотношений между человеком и обществом и определяется разными исследователями как «совокупность дискурсивных практик (тенденций в использовании близких по функции, альтернативных языковых средств выражения определенного смысла), идентифицирующих участников политического дискурса или формирующих определенную тематику политической коммуникации»<sup>2</sup>, как «сумма речевых произведений в конкретном па-

ралингвистическом контексте — контексте политической деятельности, политических взглядов и убеждений, включая ее негативную выраженность (уклонение от политической деятельности, отсутствие политических убеждений)<sup>3</sup>, как «любые речевые образования, субъект, адресат или содержание которых относится к сфере политики»<sup>4</sup>. Таким образом, первый подход к исследованию политического дискурса направлен на анализ всех семиотических систем, языковым материалом которых являются выступления политиков, политических обозревателей, материалы специальных информационных агентств и изданий, освещающих политические темы, публикации в средствах массовой информации<sup>5</sup>.

Второй подход рассматривает политический дискурс в рамках конкретной социальной сферы, самой политики, отмечая его узкую направленность. Политический дискурс определяется как класс жанров, принадлежащих сфере политики: речи политиков, правительственные обсуждения, парламентские дебаты, партийные программы. Такой дискурс функционирует в пределах определенных политических институтов, т. е. на сессии парламента, на заседании правительства, съезде политической партии, а значит, эта одна из форм институционального дискурса. Одним словом, «дискурс можно считать политическим, если он сопровождает политический акт в политической обстановке»<sup>6</sup>.

Е. И. Шейгал обозначила системообразующие признаки политического дискурса: «институциональность, информативность, смысловая неопределенность, фантомность, фидеистичность, эзотеричность, дистанцированность, авторитарность»<sup>7</sup>. Ученый отмечает, что «политический дискурс характеризуется прозрачностью границ, следовательно, разные виды дискурсов могут пересекаться, накладываться друг на друга в одном и том же тексте, к примеру, политический дискурс пересекается с юридическим, научным, педагогическим, рекламным, дискурсом масс-медиа, религиозным и др.»<sup>8</sup>.

Лингвистическое описание политического дискурса предусматривает исследование содержания непосредственно текста и находящейся в нем системы политических категорий с помощью критического, когнитивного, описательного и количественного методов. М. В. Гаврилова представила подробный анализ методов и направлений, ориентированных на лингвистическое описание дискурса, и отмечает, что все они призваны выявить содержательную связь между политикой и языком и показывают междисциплинарный характер политического дискурса<sup>9</sup>.

Междисциплинарность политического дискурса объясняется тем, что его следует рассматривать как минимум с трех позиций:

- «собственно филологическая позиция, когда политический дискурс анализируется как любой другой текст; однако, обращая пристальное внимание на его политический и идеологический фон;
- социопсихолингвистическая — анализ политического дискурса с целью измерения эффективности политических намерений спикера;

- индивидуально-герменевтическая — при установлении субъективных смыслов создателя или интерпретатора дискурса в тех или иных обстоятельствах»<sup>10</sup>.

Таким образом, исследование дискурса, совершающегося в определенных ситуациях политической сферы, включает анализ его содержания, задач и формы. А. П. Чудинов считает, что изучение политических текстов будет успешным только при применении дискурсивного подхода, который направлен на анализ и описание каждого конкретного текста «с учётом политической ситуации, в которой он создан, с учётом его соотношения с другими текстами, целевых установок, политических взглядов и личностных качеств автора, специфики восприятия этого текста различными людьми, а также той роли, которую этот текст может играть в системе политических текстов и — шире — в политической жизни страны»<sup>11</sup>.

В. З. Демьянков, рассматривая вопрос о функциональном своеобразии дискурса политической коммуникации, пишет, что «предназначение политического дискурса состоит в том, чтобы внушить адресатам — гражданам сообщества — необходимость «политически правильных» действий и/или оценок <...> цель политического дискурса — не описать, а убедить, пробудив в адресате намерения, дать почву для убеждения и побудить к действию»<sup>12</sup>. Отсюда главной функцией политического дискурса является использование его в качестве инструмента политической власти, а именно: борьба за власть, овладение властью, ее осуществление, стабилизация, сохранение или перераспределение, т. е. инструментальная функция. А. Б. Халатян перечисляет и другие функции политического дискурса: «функцию интеграции и дифференциации групповых агентов политики, функцию агональности и гармонизации, акциональную и информационную функции, функцию интерпретации и ориентации, контролирующую и побудительную функции»<sup>13</sup>. По мнению ученого, «основной задачей лингвистического анализа политической коммуникации является вскрыть механизм взаимоотношений между властью, познанием, речевой деятельностью и поведением»<sup>14</sup>.

Итак, лингвистический аспект исследования политического дискурса уделяет внимание разного рода уровням организации самого текста. В качестве материала анализа нами выбраны выступления главы государства, политическая деятельность которого, как правило, сопровождается профессиональной ораторской деятельностью. Речь лидера государства направлена на приобщение граждан к установившейся идеологии и общественным концепциям. Особенностью президентской риторики является то, что некоторые жанры: инаугурационная речь, послания народу Казахстана, кризисная речь, прощальная речь и т. п. — может использовать только руководитель страны. Обратимся к тексту Послания от 5 октября 2018 года<sup>15</sup>.

Лексический анализ политического текста позволяет выявить глубокий смысл используемых слов, расшифровать их семантическую

составляющую. В этом смысле внимание привлекает сам заголовок послания (*Рост благосостояния казахстанцев: повышение доходов и качества жизни*), в котором находим три ряда сочетаний (*рост благосостояния; повышение доходов; повышение качества жизни*), положительно окрашенных и воздействующих на сознание масс, создавая позитивный настрой. Все перечисленные слова и их образования не раз повторяются в тексте послания, подчеркивая их значимость и указывая на то, что основная тема послания — это курс на улучшение качества жизни казахстанцев. Об этом свидетельствуют и названия некоторых подзаголовков послания: I. *Рост доходов населения*; II. *Повышение качества жизни*; III. *Создание комфортной среды проживания*. Кроме того, на протяжении всего повествования в тексте встречаются такие сочетания, как *провели качественные реформы; добились повышения международного авторитета; новая модель экономического роста; вселяет большую надежду на повышения уровня жизни; доходы растут; повышение охватит 275 тысяч работников; рост оплаты труда; в части повышения зарплат; стабильные источники роста бизнеса; обеспечивает казахстанцев доходами; повысить защиту бизнеса; рост цен; повышать эффективность управления пенсионными активами; повысит доходы казахстанцев* и т. п.

Содержание политической речи предполагает использование в ней специальных слов и словосочетаний, так называемой, политической лексики (*правительство, депутаты, меры господдержки, опыт управления, реформа, акимы, указ* и т. п.). В свою очередь политическая лексика постоянно обогащается за счет политической терминологии, например, такие слова и сочетания, как *инвестиции, саммит, консенсус, антиинфляционная политика, монетизация льгот* еще полтора десятилетия назад были понятны только специалистам, сейчас же они стали общеизвестными и используются главой государства для обращения ко всему казахстанскому народу. В то же время новые явления в жизни страны способствуют появлению неологизмов в политической речи, к примеру, *блокчейн, ликвидность*. Однако основу послания в большей части составляют общеупотребительные слова, обозначающие идеологические, либо морально-этические понятия, такие, как *мир, согласие, единство, авторитет, надежда, успешность, богатство, благополучие, свобода* и многие другие, которые, являясь словами с положительной коннотацией, служат аксиологическими стереотипами Казахстана как стабильного государства.

На процесс создания политического дискурса огромное влияние оказывает грамматический уровень: морфология и синтаксис. Так, на морфологическом уровне, можно отметить использование личных местоимений, которые являются источником субъективности и контактности речи: *я выдвигал, я поручаю, я буду оценивать; вы знаете, вы понимае-*

*те; мы обеспечили мир и общественное согласие; мы зарекомендовали себя в качестве..., мы построили новую столицу, мы сформировали прочные экономические основы, мы своевременно реагировали, мы спасаем многие человеческие жизни.* В данном случае местоимение «я» указывает на полномочия главы государства, а местоимения «мы» — на желание установить диалог со слушателями. Добавим, что в тексте послания местоимение *мы* употреблено **22** раза, что наращивает степень контактности (в числе прочего и частое использование форм местоимения *нам, нас, наш, наших, наша*) и выступает своего рода призывом к солидарности. Известно, что «местоимение «я» указывает на отправителя речи, «вы» — на слушателей, к которым обращена речь оратора, «мы» имеет ряд значений: собственно оратора, оратора и слушателей, оратора и относящихся к ним лиц. Эффект речи зависит именно от того, как оратор преодолевает дистанцию между собой и слушателями»<sup>16</sup>.

Частое употребление инфинитивных конструкций в сочетании с наречными словами *нужно, необходимо, должны, важно* подчеркивает официальность и долженствующе-предписывающий характер послания: *нужно формировать стабильные источники роста бизнеса; нужно рассмотреть в трехмесячный срок; нужно помогать нашим предприятиям; необходимо принять действенные меры; необходимо обеспечить развитие; должны использовать лучший опыт; должно пересмотреть приоритеты; важно наращивать кредитование; важно проводить профессиональную диагностику и т. п.*

Возвратные глаголы также продуктивны в тексте послания и используются как в сочетании с названными наречными словами (*должны сопровождаться, должны стремиться*), так и без них: *развивается малый и средний бизнес; выстраивается совершенно новая архитектура; рушатся казавшиеся незыблемыми устои; акцент в образовании смещаются; добились повышения международного авторитета; Казахстан поднялся на 36-е место и т. д.* Значение возвратных глаголов в основном указывают на то, что действие доведено до конца, достигло пика, тем самым подчеркивая, что страна развивается и последовательно следует по выбранному пути, и, по словам самого Президента: «*Это достигается в первую очередь благодаря нашему единству*»<sup>17</sup>.

Еще одним свидетельством того, что страна и ее народ достигли многого за прошедший период, является частое использование глаголов прошедшего времени, констатирующих факт того, что все, о чем повествуется, уже позади, а впереди новые задачи: *Казахстан стал первым государством; численность населения превысила; продолжительность жизни достигла; я выдвигал необходимые программные инициативы; мы увеличили количество грантов* и др. В свою очередь, на то, что реализуются новые программы, указывает использование и глаголов настоящего (*помогаем бизнесу, реализуем программу, находятся на переднем*

фронте) и будущего (позволит сформировать, повысит доступность, будут повышены) времени.

На грамматическом уровне отмечается продуктивность качественных прилагательных: *большая работа, глобальные проблемы, лучший опыт, главный приоритет, мощный импульс* и т. п.

На синтаксическом уровне отмечается прямой порядок слов в предложении, употребление вводных слов и конструкций, односоставных определенно-личных и безличных предложений, обращений, сложных предложений с сочинительными и подчинительными союзами, осложненных, обособленных предложений.

Стилистический компонент послания характеризуется использованием параллельных конструкций, риторических фигур, повторов, которые делают некоторые высказывания запоминающимися, к примеру, «Для нас нет непреодолимых высот, если мы сохраним свое согласие и единство», или «У Казахстана впереди много непокоренных вершин; Нет ничего выше этой благородной цели!». Отметим, что слова *Казахстан, казахстанцы* повторялись в тексте более 8 раз.

Для придания образности, эмоциональности и выразительности в тексте употреблялись эпитеты (*великие высоты, новые задачи, чистый лист, прорывной проект, лучший опыт*), метафоры (*зарплата привязана, свобода рынка, поднять пороги уголовной ответственности, теневая экономика, импульс строительства*), олицетворения (*рынки надувают, поощрять бизнес, оздоровление финансового сектора*), гиперболлизация (*непреодолимые высоты, непокоренные вершины*).

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 245.

<sup>2</sup> Там же. С. 246.

<sup>3</sup> Герасименко Н. А. Информация и фасцинация в политическом дискурсе // Политический дискурс в России — 2: материалы рабочего совещания-семинара. М.: Диалог-МГУ, 1998. С. 22.

<sup>4</sup> Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М., Волгоград: Перемена, 2000. С. 23.

<sup>5</sup> Гаврилова М. В. Лингвистический анализ политического дискурса // Политический анализ. Доклады эмпирических политических исследований СПбГУ. СПб: СПбГУ, 2002. Вып. 3. С. 88–108.

<sup>6</sup> Там же. С. 89.

<sup>7</sup> Шейгал Е. И. Указ. соч. С. 44–52.

<sup>8</sup> Там же. С. 44–52.

<sup>9</sup> Гаврилова М. В. Указ. соч. С. 91–108.

<sup>10</sup> Басырова Н. Т. Политический дискурс [Электронный ресурс] // Rusnauka. URL: [http://www.rusnauka.com/15\\_NPN\\_2009/Politologia/46717.doc.htm](http://www.rusnauka.com/15_NPN_2009/Politologia/46717.doc.htm).

<sup>11</sup> Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2003. С. 12.

<sup>12</sup> Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. 2002. № 3. С. 37–38.



<sup>13</sup> *Халатян А. Б.* Особенности организации современного политического дискурса // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 6. С. 53.

<sup>14</sup> Там же. С. 53.

<sup>15</sup> Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана от 5 октября 2018 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. URL: [http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses\\_of\\_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-5-oktyabrya-2018-g](http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-5-oktyabrya-2018-g).

<sup>16</sup> *Маркова О. А., Харламова Т. В.* Лингвокультурологический анализ речей российских и американских президентов // Политическая лингвистика. 2005. № 16. С. 85.

<sup>17</sup> Послание Президента РК. Указ. соч.

**Dzhambaeva Zh. A.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### **THE STUDY OF POLITICAL DISCOURSE: THE LINGUISTIC ASPECT**

The author argues that the concept of political discourse is at the center of political linguistics, a new and promising area of linguistics, and aims to seize, retain or redistribute power. The article considers the approaches (wide and narrow) that exist in linguistics to the definition of political discourse, analyzes its functions, system-forming features, genres, as well as the main methods of its studies. One of the genres of political discourse is the message; the message of the President of the Republic of Kazakhstan was chosen as the material for our research.

*Keywords:* political linguistics; political discourse; message; linguistic analysis.

**Жауыншиева Жазира Билимовна,  
Киынова Жанар Кабдыляшымовна,  
Кыдырбай Гулнур Сериковна**

*Казахский национальный женский  
педагогический университет, Казахстан*

zhkiynova@mail.ru; zhazira.zhauynshieva@mail.ru;  
gulnura.8@mail.ru

## **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ ТЮРКИЗМОВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ КАЗАХСТАНА**

В статье рассматриваются основные тенденции употребления тюркизмов как социокультурного феномена в современной русскоязычной прессе Казахстана. На основе анализа примеров из русскоязычных газет прослеживаются случаи их современного и нетрадиционного употребления как окказиональных новообразований и средств создания экспрессии. Особое внимание уделяется семантическому освоению тюркизмов русским языком в условиях длительного казахско-русского двуязычия. Выявление и описание тюркизмов в современной русскоязычной прессе Казахстана позволили систематизировать их по тематико-идеографическому содержанию.

*Ключевые слова:* тюркизмы; русскоязычная пресса Казахстана; межкультурные контакты.

Одним из основных источников, формирующих образ страны во внешнем мире, являются СМИ, в которых наиболее ярко проявляются социокоммуникативные концепции культуры. Русскоязычная пресса Казахстана представляет собой коммуникативную систему, несущую национальные картины мира и особенности мировоззрения носителей русской и казахской культур.

Культурная семантика тюркизмов в современном межкультурном взаимодействии наиболее ярко раскрывается в русскоязычной прессе Казахстана, в которой эксплицирована модель мира традиционной казахской культуры и ценностного отношения к ней людей, населяющих многонациональный Казахстан. Активное проникновение тюркских заимствований в жизнь современного Казахстана вызвано социально-политическими реформами и признанием роли казахского языка как государственного.

Тюркизмы как заимствованные слова, обозначающие социокультурные реалии тюркского мира, в частности и казахстанского общества, представляют собой лингвокультурный феномен. Если многие тюркизмы в советское время находились на периферии лексической системы в силу своей неактуальности и считались наименее ассимилированными в семантическом плане заимствованиями, то в условиях современной языковой реальности они становятся социально и культурно значимыми словами, представляющими собой лингвокультураны.

В условиях актуализации этнокультурных традиций и ценностей казахского народа, а также популяризации казахского языка тюркизмы в большей степени семантически освоены казахстанским (региональным) вариантом русского языка. Менее ассимилированными являются экзотизмы, для семантизации которых требуются углубленные фоновые знания. К примеру, в казахской кочевой культуре есть разные виды столь любимых казахским народом скачек на лошадях — байга: *кунан байга* — это скачки на короткие дистанции, *аламан байга* — скачки, в которых участвуют лошади любых возрастов; *жорга жарыс* — скачки на иноходцах.

Одной из отличительных особенностей функционирования русского языка в Казахстане является его регионализация, т. е. создание его национального варианта и социокультурных разновидностей. Большую роль в этом процессе играют тюркизмы, которые в последнее время активно входят в узус и широко функционируют в русскоязычных СМИ Казахстана, что связано с разнообразными процессами взаимодействия казахского и русского языков, именованием и описанием современных социокультурных реалий, ситуаций и событий, сложившейся системой адаптации тюркизмов в русском языке. В статье «Регионализация стандартных языков: от 'советского' к 'казахстанскому' варианту русского языка?» Э. Д. Сулейменова на многочисленных примерах тюркизмов в русскоязычном публицистическом дискурсе рассматривает возможность регионализации стандартного русского языка в Казахстане, которая может осуществиться при его соответствующей кодификации<sup>1</sup>.

Наиболее устоявшимися и освоенными русским языком являются тюркизмы, несущие культурно значимую информацию: слова, обозначающие родственные отношения, национальные традиции и обряды, а также общественно-политические реалии. Это та часть казахской лексики, употребление которой имеет длительную традицию еще в дореволюционных русскоязычных газетах. Так, среди тюркизмов, частотных в языке русскоязычных газет второй половины XIX в., употреблялись слова, обозначающие лица, т. е. агентивная лексика. Несмотря на то что такие тюркизмы не изменили семантический объем, можно отметить тенденции их актуального употребления. Ср.: в русскоязычных газетах второй половины XIX в. слово *байбише* употреблялось в значении 'старшая жена':

*«Но это редкая на Востоке, исключительная и довольная жизнь Аналык не была благословлена богом, каравшим бая с байбишей за какие-то никому не ведомые грехи: наступает старость, а детей у них не было»* (Туркестанские ведомости, 1870–1890. № 35.).

В контекстах современного употребления это слово актуализирует окказиональную сему «старая женщина», «хозяйка дома», что связано с традицией семейно-родственных отношений, которые в условиях со-

временности приобретают другие ценностные стереотипы, функционирующие как идеальные критерии оценки и ориентации личности и общества в целом:

*«Прошу вас отведать хлеб-соль в моем доме, — обратился старик к окружающим. Байбише уже поставила самовар и бешбармак»* (Новое поколение, 2014. № 48).

Аналогично слово *токал* в значении ‘младшая жена’ имело отрицательные коннотации «бесправная, находящаяся в подчинении старшей жены — байбише». Наши предки брали вторых жен по нескольким причинам: во-первых, для рождения большего количества детей, преимущественно сыновей, чтобы защитить земли от врагов; во-вторых, старшей жене нужна была помощница, поскольку в те времена женщины много занимались тяжелым физическим трудом. В казахском языке существует выражение *тоқалдан туған бала* — досл. «бесправный ребенок, рожденный от токал», т. е. не прямой наследник. Напротив, в современных условиях это слово приобретает другие ассоциации. К примеру, если в прошлом *токал* являлась несчастной женщиной, которую насильно, против ее воли отдавали в жены, чтобы она служила мужу и подчинялась байбише, то современные *токалы* — это успешные и уверенные в себе женщины, поэтому слово *токал* актуализирует новое значение ‘неофициальная жена’. Тема *токал* стала настолько актуальной, что ее считают «глобальной проблемой» и обсуждают на страницах газет, женских журналов и в ток-шоу с экспрессивными призывами «Нет *токал!*», «Стоп *токализации!*». Ср., в статье «Катын, *токал* и жаным» приводится интервью с психотерапевтом, которая комментирует эту проблему следующим образом:

*«Знаете, модная нынче тема *токал* для казахстанок весьма болезненна. И скажу вам откровенно, что ни одна из знакомых мне женщин, муж которой завел *токал* на стороне, не приняла данную новость с восторгом. Более того, жены предлагают супругу сделать выбор или же подают заявление на развод»* (Экспресс К, 26.07.2017).

Одной из актуальных тем, обсуждаемых в современном обществе, является тема здорового питания, целебные свойства натуральных продуктов и кисломолочных напитков *кумыс* и *шубат*, популярность которых возросла в последнее время и за рубежом. Ср.:

*«Я думаю, что сегодня кино рождается уже здесь. Западу не нужен казахский вариант кока-колы, им нужен *кумыс*. Это значит, что мы можем продемонстрировать собственное мышление и мировосприятие»* (Новое поколение, 23.07.2014).

Как правило, большинство тюркизмов используются в казахстанской русскоязычной прессе без перевода, поскольку понятны всем читателям и характеризуют особенности миропонимания и характерные черты казахского менталитета. В последнее время достаточно часто можно

зафиксировать употребление в казахстанских русскоязычных газетах тюркизмов *шашу* и *суюнши*, что связано с традиционной культурой казахского народа, его жизненной философией:

*«После презентации нашего альбома мы были приятно удивлены: получили суюнши от наших друзей в виде забавных статуэток ручной работы, которые очень напоминали музыкантов нашей группы»* (Караван, 12.02.2010); *«Под музыку ажелер бросали зрителям конфеты — традиционное казахское шашу»*.

Актуализация духовных ценностей, возврат к религиозно-нравственным истокам как особой формы мировоззрения способствовали активизации слов с религиозной семантикой, обозначающих религиозные обряды и ритуалы, религиозные праздники как неотъемлемые составляющие национальных культур:

*«Малика Максуд рассказала о том, что в ее родительском доме тесно сплетаются две культуры. На курбан-айт они с отцом режут теленка или барашка, накрывая большой дастархан для всех гостей, а на пасху с мамой пекут куличи и красят яйца»* (Вечерний Алматы, 17.05.2013).

К примеру, наиболее частотная лексема *мулла*, помимо узуальной семы «служитель религиозного культа», тесно связана с окказиональной семьей «грамотный», что зафиксировано и в «Словаре тюркизмов в русском языке» Е. Н. Шиповой: «Мулла (туркм.) грамотный человек, грамотей; молда (каз.) 1. Мулла; 2. Всякий грамотный, писарь-мусульманин у должностного лица»<sup>2</sup>. В дореволюционных русскоязычных газетах тюркизм *мулла* использовался и в значении ‘учитель’, ‘человек, обучающий детей грамоте’:

*«Последний обучался родному языку и вере у приходского муллы и брал уроки русского языка у переводчика полицейского управления, дальнего родственника своего отца»* (Киргизская степная газета, 1891, С. 366).

В настоящее время слово *мулла* актуализирует свое первоначальное значение от араб. *маула* — владыка, ‘служитель религиозного культа у мусульман’:

*«На ас (поминки) были приглашены близкие родственники покойного, его друзья по службе и мулла из Туркестана»* (Казахстанская правда, 23.08.2014).

Казахско-русское двуязычие, характерное для языковой ситуации Казахстана, наиболее ярко проявляется в материале современных русскоязычных казахстанских газет. Контексты употребления русских и казахских слов в русскоязычной прессе Казахстана иллюстрируют трансформацию стилистических качеств слова, которые находятся в прямой зависимости от особенностей восприятия и оценки общественной значимости реалии. Происходит взаимодействие различных ассоциативных рядов, что актуализирует эмоциональную экспрессию тюркизмов. Подобное комедийное восприятие обусловлено складом характера, куль-

турными традициями, а также эстетическими идеалами, на которых всегда лежит печать особенностей жизненного и художественного опыта нации. Ср. также объявление в газете:

*«Премьера! Первый центрально-азиатский кеспе-вестерн. Ежик в Туране. Допускаются только зрители Казахстана, Киргизии, Узбекистана и Таджикистана»* (Время. 06.06.2000).

Комическая экспрессия текста объявления обеспечивается включением иноязычных слов *кеспе* и *вестерн*, обнаруживающих в контексте оценочные приращения смысла (сравните, тюркизм *кеспе* — лапша, английское слово *вестерн* — приключенческий фильм). Иронии контекста способствует также трансформация прецедентного текста.

Использование тюркизмов как средства комического восприятия действительности отражает национальные и культурные традиции народа, его духа, позволяет понять процессы формирования концептуальной модели мира в комическом ракурсе, выявить особенности восприятия мира и стереотипов мышления. Рассматривая тюркизмы как средство создания иронии, юмора, комизма в русскоязычных СМИ, исследователи обращают внимание на факторы, способствующие их функционированию. «В дискурсе русскоязычной сатирической прессы Казахстана наблюдается взаимовлияние казахского и русского языков, что является спецификой языковой ситуации республики, определяющей казахско-русское двуязычие»<sup>3</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Сулейменова Э. Д. «Регионализация стандартных языков: от 'советского' к 'казахстанскому' варианту русского языка?» // Материалы IX Международной научно-исследовательской конференции «Центральная Азия: регионализация и глобализация». Астана, 2012. С. 142–144.

<sup>2</sup> Шипова Е. Н. Словарь тюркизмов в русском языке. Алма-Ата: Наука, 1976. 444 с.

<sup>3</sup> Жумагулова В. И. Сатира и юмор в русскоязычной прессе Казахстана: лингвистический аспект: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Алматы, 2001. 55 с.

Zhauynshiyeva Zh. B., Kiyнова Zh. K., Kydyrbai G. S.

*Kazakh National Women's Teacher Training University, Kazakhstan*

#### SOCIO-CULTURAL MARKING OF TURKIC WORDS IN THE RUSSIAN-SPEAKING PRESS OF KAZAKHSTAN

The article deals with the main tendencies of the use of Turkic words as a socio-cultural phenomenon in the modern Russian-language press of Kazakhstan, and traces cases of their modern and non-traditional use as occasional neoplasms and means of creating expression on the material from Russian-speaking newspapers. Particular attention is paid to the semantic development of the Turkic words by the Russian language in conditions of long Kazakh-Russian bilingualism. The identification and description of the Turkic words in the modern Russian-language press in Kazakhstan made it possible to systematize them according to subject-ideographic content.

*Keywords:* Turkic words; Russian-language press of Kazakhstan; intercultural contacts.

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ НЕПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ПОЛИТИЗИРОВАННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНЕТ-СРЕДЫ**

Статья посвящена обсуждению проблемы взаимодействия текста и среды его функционирования в ее лингвистическом преломлении. На материале размещенного в Сети новостного текста и комментариев пользователей Интернета доказывается положение о том, что политизированное пространство интернет-порталов и сайтов детерминирует реализацию политического потенциала новостного неполитического текста. Интернет-комментарии демонстрируют разнонаправленность векторов реализации деривационного потенциала исходного текста, обусловленную различием проявления дотекстовых ожиданий адресатов.

*Ключевые слова:* интернет; комментарии; интерпретация; вариативность; конфликт интерпретаций.

Непосредственным объектом исследования в данной статье выступают интернет-комментарии, рассматриваемые нами как индикатор современной коммуникации, протекаемой в пространстве интернета и обладающие богатым эвристическим потенциалом. Интернет-комментарии, представляющие собой интерпретацию адресатом исходного текста, размещенного на информационном портале, позволяют выявить смысловой потенциал текста, реализация которого происходит во взаимодействии со средой его функционирования, представленной коммуникативным пространством интернета.

Интернет сегодня — это не только инструмент познания, но и инструмент общения. Изменение сознания личности в интернете, формирование нового, сетевого образа жизни и мышления существенно влияет на язык и на процессы интерпретации текста, что подтверждается исследованиями последних десятилетий<sup>1</sup>.

Современное пространство интернета, его многочисленные новостные порталы и сайты — это во многом политизированная среда, где формируются группы «своих» и «чужих». Публикация-репортаж любой, казалось бы, неполитической тематики может стать площадкой для дискуссий о российской власти, политическом устройстве общества, положении России в мире и т. д., вскрывая поляризацию мнений, выражая резко негативные и / или позитивные оценки и суждения. Такая политизированная среда ряда интернет-порталов и сайтов задает импульс реализации политического потенциала, в сущности, каждого, в том числе неполитического текста, превращая его в площадку политических дискуссий.

Решение очерченной проблемы осуществляется в русле теории множественности интерпретаций, представленной в ряде наших публикаций<sup>2</sup>. В данной работе в качестве фактора, оказывающего влияние



на процесс и результат интерпретационного процесса и реализацию смыслового потенциала текста, рассматривается среда его функционирования. В этом тезисе — основной пафос настоящего исследования.

Разрабатываемая нами концепция интерпретационного процесса рассматривает текст как обладающую признаком целостности и состоящую из множества упорядоченных элементов систему, проявляющую и формирующую свои свойства во взаимодействии со *средой*. Среду по отношению к тексту мы вслед за А. В. Бондарко понимаем как «множество языковых (добавим — и внеязыковых — Л. К.), элементов, играющее по отношению к исходной системе роль окружения, во взаимодействии с которым она выполняет свою функцию»<sup>3</sup>.

Новостной текст в политизированном интернет-пространстве реализует свой потенциал политически ориентированного текста на основе действия механизма ожиданий адресатов. Адресат текста — читатель — приступает к чтению, уже имея определенные информационные ожидания. И процесс чтения — это процесс реконструкции неких смысловых составляющих этого текста на основе механизма ожидания, т. е. реализация ожидаемых смыслов. При этом деятельность читателя заключается не в том, чтобы определить, что хотел сказать автор, а в том, чтобы реализовать свои информационные и коммуникативные интенции. Действие механизма ожидания может осуществляться по двум моделям: по модели соответствия ожидаемого содержанию исходного текста и по модели несоответствия (неоправдавшееся, обманутое ожидание). В данной статье мы рассматриваем феномен множественности интерпретаций текста, проявляющийся в разновекторности интерпретационного процесса, который реализуется в виде множественности интерпретирующих (комментирующих) речевых произведений.

Одним из жанров интернет-дискурса, отвечающего за эффективность коммуникации, является *комментарий*. Интернет-комментарии как вторичные тексты являются ярким проявлением обыденных представлений участников интернет-дискуссий, их политической и языковой картины мира<sup>4</sup>. Данный жанр виртуальной коммуникации Е. В. Кишина считает «индикатором общественного сознания, выражающим политическое настроение и реакцию массового адресата»<sup>5</sup>.

Предлагаемое исследование выполнено на материале новостного текста «Любители живописи Серова выломали дверь Третьяковки», размещенного на новостном портале «Newsland» (<http://newsland.com/user/4297751631/content/liubiteli-zhivopisi-serova-vylomali-dver-tretiakovki/4988034>, и комментариях к нему в количестве 146 высказываний).

Рационально-логический в структурно-содержательном отношении новостной текст об инциденте в Третьяковской галерее становится отправной точкой для выражения собственных дотекстовых ожиданий адресатов, задавая импульс реализации его политического потенциа-

ла. Лаконичная и безэмоциональная информация о том, что любители живописи В. Серова в стремлении попасть на выставку сломали входную дверь, модифицируется в достаточно агрессивную дискуссию, направленную на обсуждение экономического и политического состояния страны и устройства общества, происходящих в стране и соседних государствах социально-политических процессов, перерастают в оценку правящей элиты.

Ключевые единицы комментируемого текста (*знаменитый российский музей, Третьяковская галерея, великий художник, экспозиция художника, полотна Валентина Серова, министр культуры, с гордостью заявил глава Минкульта, посетители Третьяковской галереи, трехчасовая очередь, инцидент, выломали дверь в здание музея*) трансформируются в ключевые единицы комментирующих высказываний (*Третьяковка, выставка картин, Серов, социопатическая и оболванивающая пиар-акция, боты, андроиды, придурки, ботаники, быдло, сносить двери, культура так и прет, люди готовы по 5 часов стоять на 20-градусном морозе, давка и шалман*).

Такая трансформация ключевых единиц демонстрирует, с одной стороны, деривационный потенциал исходного текста, возможности его преобразования из нейтрально-новостной информации о событии в сфере культуры в аналитический материал ярко выраженного аксиологического модуса о состоянии общественного сознания и уровня культуры российского общества в общеполитическом контексте (неполитический текст — политический текст). С другой стороны, сопоставление ключевых единиц комментируемого и комментирующего текстов позволяет обнаружить разнонаправленность векторов реализации деривационного потенциала исходного текста, обусловленную различием проявления до-текстовых ожиданий адресатов (адресат 1 — адресат 2 — адресат n).

Типичными являются высказывания, в которых упоминаются имена политических лидеров государства (В. В. Путин, Б. Н. Ельцин, М. С. Горбачев), что задает общественно-политический вектор дискуссии о событии из сферы культуры:

*Bisbetico antipatico отвечает Данила Петрович на комментарий 23.01.2016 # Всё правильно. Если б Путин накануне не приехал, то и быдло б сидело по домам! А так ведь надо соответствовать: «САМ» на выставке был! Это как в 90-е годы все вдруг резко поперли в теннис играть, когда Ельцин демонстративно на корте ракеткой помахал.*

Новостное событие из сферы культуры и общества в политизированном пространстве интернета получает импульс политического события, ассоциируясь с общественно-политическими процессами в стране и в мире:

*Натан Шуруповёрт отвечает гат73 на комментарий 23.01.2016 # Зато ваши на майдане свою страну пропрыгали.*

*пав 66 комментирует материал 23.01.2016 # В Молдавии посетители выбили двери в парламент, на Украине — в суд, а у нас — в Третьяковку... Всё-же наша культура выше, хотя это и сюрреализм какой-то :-)*

*Adler# отвечает evgsoschi на комментарий 23.01.2016 # А вы говорите у нас низкие протестные настроения! Кучка ботаников любителей живописи вмиг дверь выломала. А если закрыть все музеи, это ж майдан покруче украинского будет.*

*Джомолунгма отвечает пав 66 на комментарий 23.01.2016 # Супер. Спасибо, точнее не скажешь. За культуркой — готовы по головам идти ближнего. Это у нас менталитет такой. Раньше было, к коммунизму — через тюрьмы и тюрьмы.*

Интернет-комментарии иллюстрируют поляризацию мнений относительно произошедшего инцидента:

- 1) оправдывающие: «Дверь сломали истинные ценители искусства и творчества В. Серова»;
- 2) осуждающие: «Дверь сломало «быдло», которое не способно ценить искусство».

Причем и «оправдывающие», и «осуждающие» ведут себя достаточно агрессивно по отношению друг к другу.

*А. Оправдывающие. — Б. Осуждающие.*

*А. evgsoschi отвечает Антон Комплик на комментарий 23.01.2016 # Боты и андройды не будут по 5 часов на 20-градусном морозе стоять! На такое способен человек только по убеждению и собственной воле. Заставить можно плакать и грустить, заставить радоваться невозможно! — Б. Антон Комплик отвечает evgsoschi на комментарий 23.01.2016 # Всё как раз наоборот. Человек на это не способен, а бот выполнит программу. Хотя человек тоже живёт на 70% под управлением системы, т.н. бога. Только 30% собственная воля.*

*А. evgsoschi отвечает ram73 на комментарий 23.01.2016 # Картины, которые в этой выставке, далеко не все в Третьяковке. Там много картин из разных музеев и частных коллекций. Такой показ картин Серова ВПЕРВЫЕ! Я очень жалею, что живу не в Москве, иначе обязательно бы сходил туда. Увы, вам этого не понять... Я с удовольствием, когда был в Москве, всей семьёй ходил в Третьяковку. Никто не заставлял, не просил... И мне плевать кто что скажет или подумает. Мне это ИНТЕРЕСНО! — Б. ram73 отвечает evgsoschi на комментарий 23.01.2016 # это просто русские.. они прикольные.. Серов круглый год висит в Третьяковке никому не нужен, а тут придуркам по телеку сказали — круто, они и ломанулись.. кто не видел Серова — тот лошара и не истинный духовный русский.. в очереди стоят..умирают от голода и холода с верой на устах, ссутся под себя, но не уходят.. вот двери сломали — умрем, но увидим Серова..*

*А. evgsoschi отвечает пав 66 на комментарий 23.01.2016 # Маленький нюанс: эти люди ПЯТЬ часов на морозе -20°C пропускали других, при этом имея билеты! А когда поняли, что простояв эти 5 часов, заплатив совсем не 5 копеек за билет, попросту не попадут на выставку, пропустив других, попытались попасть туда. А то, что дверь оказалась хлипкой — это не их вина. — Б. igorechek-1 отвечает Таня Розанова на комментарий вчера в 22:51 # Это уже не народ, а народонаселение, ресурс для выдвигания бабла и голосования. Культурные сносят двери не будут, они пропустят некультурных и останутся без просмотра картин — вот и вся действительность! Перед субъектами — «МНЕ ТУДА НАДО», надо закрывать все двери, а то культуры совсем никакой не станет в этой одуроченной зомбоящиком стране.*

**Резюме.** Политизированное пространство интернет-порталов и сайтов как среда функционирования текста детерминирует реализацию политического потенциала новостного неполитического текста в процессе его деривационного функционирования в социальных сетях. Интернет-комментарии являются ярким индикатором, позволяющим выявить этот политический потенциал. Нейтральный по содержанию и авторской модальности новостной материал в комментирующих высказываниях трансформируется в аналитический текст разговорно-публицистического характера с ярко выраженной субъективностью, эмпатией и аксиологическим модусом. Интернет-комментарии демонстрируют разнонаправленность векторов реализации деривационного потенциала исходного текста, обусловленную различием проявления дотекстовых ожиданий адресатов, их противоположными социально-политическими установками, поляризацией позиций и мнений.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Баркович А. А. Интернет-дискурс. Компьютерно-опосредованная коммуникация. М.: Флинта, 2016. 288 с.; Колокольцова Т. Н., Лутовинова О. В. Интернет-коммуникация как новая речевая формация. М.: Флинта, 2016. 328 с.

<sup>2</sup> Ким Л. Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста. М.: ЛЕНАНД, 2013. 280 с.

<sup>3</sup> Бондарко А. В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики // Текст. Структура и семантика. Т. 1. М., 2001. С. 7.

<sup>4</sup> Голев Н. Д., Ким Л. Г. Обыденные политические интернет-комментарии как проявление вариативности интерпретации (оппозиции «эксплицитное — имплицитное», «проявленное — ожидаемое») // Имплицитные и эксплицитные стратегии в восточноевропейском политическом дискурсе: материалы российской секции международной конференции «Ain't misbehavin' Implicit and explicit strategies in Eastern European political discourse» / под ред. А. П. Чудинова, Э. В. Будаева; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», Цюрихский университет. Екатеринбург, 2014. С. 47–71.

<sup>5</sup> Кушина Е. В. Интернет-комментарии к политическим текстам как объект описания обыденной лингвополитологии // Człowiek Świadomość Komunikacja Internet. Redakcja naukowa Ludmiła Szypielewicz. Warszawa, 2012. С. 692.

**Kim L.G.**

*Kemerovo State University, Russia*

#### FUNCTIONING OF NON-POLITICAL TEXT IN THE POLITICIZED INTERNET ENVIRONMENT

The paper discusses the problem of the interplay of a text and the environment, in which it is functioning, viewed through the lens of linguistics. Analyzing an Internet news text and commentaries posted below, the authors argue that the politicized Internet environment and various web sites predetermine the negotiation of potential political meanings, which are understood to be embedded in a non-political news text. Internet commentaries demonstrate multiple directions in which text derivation vectors can develop. The derivational potential is underlying any primary, commented text, the realization of which is partially explained by various pre-text anticipations of the readers.

*Keywords:* Internet; commentaries; interpretation; variability; interpretation conflict.

## ЗАГОЛОВОЧНЫЙ КОМПЛЕКС В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИАТЕКСТАХ: ТИПИЧНОЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ

В статье анализируются заголовки и подзаголовки современных публицистических текстов, определяются их структурные и семантические особенности, а также выявляются типичные и индивидуальные приемы создания заголовков в современных медиатекстах.

*Ключевые слова:* публицистика; заголовок; прецедентный текст; индивидуальный стиль.

Именно язык средств массовой информации, как отмечают исследователи динамических процессов в современном русском языке, становится сегодня во многом эталонным для большинства носителей языка, смещая постепенно с этой позиции язык художественной литературы. Как бы мы ни относились к этой тенденции, но не признавать этот факт уже не представляется возможным: неуклонное падение интереса к художественной литературе, переориентация современного читателя на более краткие и простые по форме произведения публицистики стало отличительной чертой языковой ситуации конца XX — начала XXI века.

При этом современная публицистика представляет собой весьма разнородное в языковом отношении явление, что объясняется в первую очередь практически полной свободой в способах и средствах выражения мысли, усилением авторской индивидуальности, поиском новых лингвостилистических ресурсов, позволяющих представить текст в максимально привлекательной для аудитории форме, и мн. др. И поэтому анализ речи современных публицистов позволяет выявить, с одной стороны, черты, присущие современной публицистике как характерологические, типичные, а с другой стороны, выделить те особенности, которые можно отнести к индивидуальным проявлениям авторского стиля.

В качестве материала для анализа современной публицистики в указанном ракурсе мы привлекли тексты современного автора — Игоря Найденова, одного из ярких представителей современной журналистики, специального корреспондента еженедельника «Московские новости», специального корреспондента отдела «Репораж» журнала «Русский репортер», автора ряда статей на темы, всегда являющиеся актуальными для средств массовой информации (политика, общество, культура, образование, спорт и др.).

Уже на уровне первичного анализа заголовочных комплексов можно говорить о воплощении в творчестве автора одной из наиболее типичных черт современной журналистики: стремление к яркости, броскости,

вплоть до некоторой эпатажности, реализуемое путем широкого использования таких явлений, как языковая игра и прецедентность:

«Птица-стройка» («Русский репортер» № 1–2 (129) 2010), «Улица. Фонарь. Утопия» («Русский репортер», № 48 (326), 2014), «Сало — сила» («Русский репортер», № 6 (334), 2014), «Игра заморская» («Русский репортер», № 25–26 (353), 2014), «Перемирие без примирения» («Русский репортер», № 48 (326), 2015), «В моей жизни прошу меня не винить» («Русский репортер» № 4 (406), 2016), «Этика для тех и этих» («Русский репортер» № 1 (418), 2017), «Жратва и жертва» («Русский репортер» № 14 (431), 2017), «В горе, в радости и на вскрытии» («Русский репортер» № 5 (444), 2018), «Сделайте мне больно» («Русский репортер» № 10 (449), 2018), «Обесцениватель — это звучит в морду» («Русский репортер» № 11 (450), 2018) и др.

Описанию и характеристике заголовка различных жанров средств массовой информации в современной лингвистике уделяется большое внимание. Структурные, смысловые и прагматические черты заголовка детально проанализированы на основе материалов газет, где его закономерно рассматривают в неразрывной связи с озаглавливаемым текстом, а также выполняемыми им основными функциями: сообщить читателю о теме публикации и сформировать установку на ознакомление с этой информацией. Традиционно термином *заголовок* называют собственно название публикации, представленное в максимально сжатом виде, но в то же время емко выражающее основную идею произведения. Такой взгляд на сущность заголовка делает целесообразным рассматривать заголовки с лингвистической точки зрения в качестве разновидности предложения, несмотря на то что в научной литературе существуют и иные точки зрения на лингвистический статус заголовка. В частности, кроме заголовка-предложения, различают заголовок-слово и заголовок-словосочетание. Как нам представляется, любой заголовок, даже если он и равен формально слову или сочетанию слов, наделен свойством предикативности, что и позволяет считать любой заголовочный комплекс именно предложением. В частности, заголовки, состоящие из одного слова или словосочетания, представляют собой односоставные предложения, распространенные или распространенные.

В функциональном отношении вопрос о том, какие задачи выполняются заголовками, также не нашел пока однозначного ответа в лингвистической литературе. Еще Г. О. Винокур в начале XX века в своей работе «Глагол или имя?» говорит о трех базовых функциях заголовков, которые определены ученым как обозначающая, указательная и рекламная (последний термин, однако, Винокур посчитал слишком одиозным, но пояснил его суть следующим образом: «...не просто указать на событие и назвать его, но и решить проблему внешней занимательности, увлечь читателя, заинтриговать заманчивой сюжетностью...»)<sup>1</sup>. В. А. Вомперский предлагает более развернутую классификацию и выделяет уже четыре основные функции заголовочного комплекса: комму-

никативную, с помощью которой решается задача сообщения и общения, апеллятивную, которая связана с прямым или косвенным обращением к аудитории, экспрессивную, которая реализует выразительный потенциал заголовка, и графически-выделительную, прагматической задачей которой является разграничение публикаций друг от друга<sup>2</sup>. Отметим, что аналогичные функции выполняет и такая разновидность заголовка, как подзаголовок.

В заголовочных комплексах статей И. Найденова отмечается такая яркая примета его индивидуального стиля, как четкая рубрикация текстов и снабжение каждой смысловой части самостоятельным заголовком (подзаголовком), что позволяет, на наш взгляд, реализоваться всем функциям заголовков. Рассмотрим более подробно некоторые наиболее показательные примеры.

Заголовок статьи, посвященной феномену Санкт-Петербурга и попытке раскрыть его уникальность, звучит следующим образом: *Улица. Фонарь. Утопия*. В структурном отношении перед нами три односоставных номинативных нераспространенных предложения, в каждом из которых предикативный центр выражен именем существительным. Очевидно, что этот заголовок представляет собой прецедентный текст: даже читатель, поверхностно знакомый с русской литературой, опознает в данном заголовке трансформированное название блоковского стихотворения «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека», данное ему по первой строке, что обеспечивает заголовку статьи эффект «узнаваемости». Видоизменение исходного текста произошло за счет нескольких преобразований: в частности, в заголовок включены не все компоненты, имеющиеся в первоисточнике: первый элемент *ночь* удален из этого ряда, что вполне оправданно содержанием статьи, в которой действительно речь идет не только об этом времени суток. Кроме того, в заголовке произошла замена финального компонента ряда: на месте лексемы *аптека* возникает слово *утопия*, которая в тексте явно играет стержневую роль. Одно из значений этой лексической единицы («Неосуществимая мечта; вымысел, фантазия») как нельзя лучше характеризует взгляд автора на Санкт-Петербург, «исследованию» которого и посвящен этот публицистический текст.

В неявном, тем не менее угадываемом виде ключевая единица текста проявляет себя и в одном из подзаголовков этой статьи: *«Пошёл и утопился»*. В структурном отношении перед нами — двусоставное неполное нераспространенное предложение, предикативная основа которого выражена двумя однородными простыми глагольными сказуемыми и подразумеваемым контекстуально восстанавливаемым подлежащим. Не секрет, что заголовки и подзаголовки подобного содержания, говорящего о некоем чрезвычайном и трагическом происшествии, обладают эффектом притягательности для читательской аудитории. Безусловно,



можно говорить и о прецедентности этого подзаголовка, напоминающего нам произведения Чернышевского и Достоевского. В данном случае журналист использует этот подзаголовок, привлекая внимание, хотя, как мы узнаем из дальнейшего повествования, никаких событий с летальным исходом в действительности не происходит. Перед нами всего лишь ответ одного из собеседников автора на вопрос, как он понимает слово *утопия*. Однако звуковое сходство лексем *утопия* и *утопился*, безусловно, снова отсылает читателя к основной метафоре текста.

Еще один подзаголовок этой же статьи — *Самость города берет* — синтаксически является двусоставным распространенным предложением, в то же время представляет собой видоизмененное устойчивое выражение (*Смелость города берет*) с заменой первого компонента на созвучную лексему *самость*, которая имеет достаточно долгую традицию употребления в качестве термина, предложенного в свое время Хайдеггером и калькированного на русской почве. Слово с пометой *книжное* фиксируется в ряде толковых словарей русского языка в значении, которое обобщенно можно сформулировать следующим образом: «Сознание ценности собственной личности, самоуважение». Именно это качество, по мнению И. Найденова, определяет сущность и самобытность как самого Санкт-Петербурга, так и его жителей, в корне отличающихся от всех остальных, о чем и пишет автор, вводя в текст индивидуально-авторский синоним к слову *самость*: «Все они здесь такие, со своей особостью».

*Кентавр сделал свое дело* — этот подзаголовок к одной из смысловых частей статьи под названием «Гонки Грачева», посвященной важному спортивному и общественному событию — открытию в 2014 году сочинского этапа знаменитой гонки «Формула-1». Этот подзаголовок также прецедентен и является трансформацией крылатой фразы, которая в своем первоизданном виде звучит как *Мавр сделал свое дело, мавр может уйти (уходить)*. Зачастую в разговорной речи данное устойчивое выражение используется и без второй части. Этот подзаголовок любопытен тем, что, в отличие от вышепроанализированных, не совпадает, а скорее противоречит содержанию текста, под ним расположенного. Как известно, выражение *Мавр сделал свое дело* используется в речи в ситуациях, когда кто-либо сделал много полезного, но в его услугах, помощи перестают нуждаться. В словарях оно может иметь при себе пометы от *разговорное*, *ироническое* до *презрительное*. По происхождению фраза часто приписывается Шекспиру, однако представляет собой цитату из драмы Ф. Шиллера «Заговор Фиеско в Генуе». В контексте же статьи И. Найденова произошла не только формальная, но и семантическая трансформация этого выражения. Под образом Кентавра подразумевается современный автогонщик, который представляет неразрывное единство со своим железным «конем» — автомобилем. Смысл же целого вы-

сказывания здесь вполне буквален: на одном из этапов гонки происходит поломка машины, что временно выводит «Кентавра» из строя.

В двух предыдущих и еще нескольких случаях заголовки или подзаголовки одной из частей статьи равны по своему строению двусоставному полному предложению:

*Акакий Маккартни представляет. Вдруг подул северный ветер. Дон Кихот должен победить. Политика — зашквар и некоторые другие.*

Превалирующей же являются односоставные структуры (обычно распространенные за счет включения в них второстепенных членов предложения), что в целом является типичным для заголовочной структуры:

*Хорошо. Непрощённый. Остроумные дельфины. Дайте два кило свиньи. Тоска по будущему. Некст или нихт. Игра в войнушку. Сделайте мне больно. Круговорот России в природе. В моей жизни прошу меня не винить. Мост. Голые и смешные. Плохие хорошие. Оскарова польза. Непреклонный возраст. Кулон с секретом и многие другие.*

Как видно, почти все предложения имеют повествовательный характер, лишь в единичных случаях в качестве заголовка публицистом используются вопросительные предложения (*Катарсис — или «белочка»? Какой еще Дакар? Сколько нада?*).

Анализ семантической стороны заголовков и подзаголовков статей И. Найденова показывает их высокий процент прецедентности, что, как мы полагаем, является чертой индивидуального стиля публициста.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Винокур Г. О.* Глагол или имя? // Русская речь / под ред. Л. В. Щербы. Л.: АСА-ДЕМИА, 1928. С. 89.

<sup>2</sup> *Волперский В. П.* К изучению синтаксической структуры газетного заголовка // Искусство публикации (проблемы теории и мастерства). Тез. докл. на республикан. научн. конф. Алма-Ата, 1966. С. 82–85.

**Mageramova Yu. Yu.**

*North-Eastern State University, Russia*

#### HEADINGS IN MODERN MEDIA TEXTS: TYPICAL AND INDIVIDUAL

The article analyzes the headings and subheadings of modern journalistic texts, determines their structural and semantic features, and identifies typical and individual techniques for creating headlines in modern media texts

*Keywords:* publicism; heading; precedent text; individual style.

## ОЦЕНОЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНТАМИНИРОВАННЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ В ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТАХ

В статье рассматривается оценочный потенциал слова, образованного путем контаминации, и экспрессивный эффект, производимый употреблением лексических единиц такого рода в интернет-текстах. Автор акцентирует внимание на прозрачности внутренней формы слова как источнике аксиологического компонента его семантики и производимого им прагматического эффекта.

*Ключевые слова:* контаминация; внутренняя форма; оценочный потенциал; экспрессивность.

Как отмечает Н. А. Николина, «развитие русского словообразования на рубеже XX–XXI вв. характеризуется «компаративным взрывом»<sup>1</sup>; таким образом, метафорически обозначена одна из магистральных тенденций формирования новых лексических единиц, в том числе — аксиологически ориентированных. Как это будет видно из приводимого ниже материала, формирование композитов, или контаминированных образований (Н. А. Николиной предложен также термин «скорнение», точно отражающий суть процесса формирования производного слова такого рода), зачастую создает высокий экспрессивный потенциал путем использования соответствующих норм способов образования слов, сопровождающихся в то же время нарушениями норм. Так, по мнению Н. А. Лавровой, «анализируя словотворчество, основанное на контаминации, невозможно избежать приписывания ему определенного аксиологического статуса, а также вопроса о природе и характере контаминированного словотворчества — несет ли оно созидательное или разрушительное начало. По-видимому, в данном вопросе исследователь руководствуется как некоторыми объективными показателями «качественного» новообразования, так и собственным языковым чутьем и системой ценностей. В любом случае, новообразование — это отступление от нормы»<sup>2</sup>.

В настоящей работе мы рассмотрим экспрессивный потенциал оценочного новообразования, характеризующегося высокой частотностью использования в текстах, которые представлены в сети интернет. Это ставшее весьма популярным в последнее время (и, возможно, вошедшее в узус и — шире — в языковую картину мира носителя русского языка) слово *дурналист* как иронически-уничжительное обозначение представителя журналистской профессии. О частоте использования новообразования говорят цифры, приводимые поисковыми серверами Yandex (найдено 69000 результатов) и Google (отражено 7450 результатов). При

этом в самих интернет-текстах представлено несколько версий возникновения оценочного новообразования: от случайной опечатки, которая обрела аксиологический потенциал и таким образом получила «права гражданства» в качестве особой лексической единицы, до целенаправленного процесса формирования композитного деривата, который характеризуется высокой степенью экспрессивности и эмоционального воздействия.

Словообразовательный механизм создания экспрессивного композита описан Н. А. Николиной, которая указывает, что контаминация в словообразовании получает различные, часто противоречивые трактовки, и называет контаминацию особым способом компрессивного словопроизводства, когда лексическая единица образуется путем объединения нескольких слов при совмещении их начальных и конечных частей; отмечается также, что в этом случае имеет место такое явление, как фузия.

Как уже отмечалось выше, словотворчество может нести в себе созидательное либо разрушительное начало, что напрямую связано с той частью оценочной шкалы, на которую оно ориентировано. В нашем случае контаминированное образование однозначно соотносится с негативной ее частью, в основном благодаря первой из словообразующих основ, которые сформировали новое слово. В любом случае, здесь работает принцип, который был выявлен поэтом-словотворцем В. Хлебниковым: «Слова особенно сильны, когда они имеют два смысла, когда они живые глаза для тайны и через слюду обыденного смысла просвечивает второй смысл»<sup>3</sup>. Не случайно О. А. Шишкарева квалифицирует композиты такого рода как «игру с внутренней формой слова»<sup>4</sup>; Н. А. Николина характеризует их как «гибридные слова, в которых сочетаются основа первого слова и усеченная часть второго слова»<sup>5</sup>. Таким образом, внутренняя форма оценочного композита вполне прозрачна; аксиологическая составляющая семантики слова и ее истоки вполне очевидны для носителя русского языка (*дурить, дурной, дурак+журналист=дурналист*). Более того, в интернет-сети даются вполне логичные дефиниции, основанные на прозрачности внутренней формы анализируемого слова, ср.:

*Дурналистика — так называют в широких массах «искусство» пудрить людям мозги. Появилось это выражение после того, как В. В. Познер как бы случайно назвал Госдуму «госдурой». Примеров дурналистики масса. Это и недавний ляп Шендеровича, который дерзнул сравнить Олимпиаду в Сочи со стародавними олимпийскими играми в нацистской Германии. Это и приведший к отключению от всех значимых кабельных операторов опрос «стоило ли сдавать Ленинград немцам?» телеканала «Дождь» (по праву прозванным в народе «Лождь») (композит аналогичного характера, созданный с помощью той же словообразовательной модели. — Л. М.). Здесь же анти-российская истерия по поводу Олимпиады-2014 в Сочи.*

*Дурналист — это журналист, поражённый вирусом неолитерализма. Он падак до «горячих» репортажей и сенсаций настолько, что порой сам готов создавать информационный повод из спровоцированного скандала (<https://russdem.lifejournal.ru/>); Дурналистика — так называют в широких*

*массах «искусство» пудрит людям мозги. Суть программы — «обучение» дурналистов. То есть попросту зомбирование обычного журналиста, чтобы он стал видеть мир исключительно в свете политических интересов США, и, тем самым, превратился бы в дурналиста* (<https://russdem.livejournal.com/383973.html>).

Особый интерес представляет тот факт, что дефиниция может быть основана на ином (и также возможном) раскрытии внутренней формы слова, носящем в данном случае политический характер и ориентированном на определенную группу объектов оценки:

*Дурналист — новый мем, придуманный Л. Н. Щаранским. Сокращение от «демократический журналист».*

Следует отметить, что Л. Н. Щаранский — также вымышленный персонаж, не существующая в реальности личность, порождение интернет-пространства (так называемый интернет-тролль). Наложение на высказывание оценочной «модальной рамки» в данном случае по-иному сегментирует не только композитное образование, но и саму реальность, выявляя уже тройственную семантическую связь: *дурить/дурак/дурной+демократический+журналист=дурналист*.

В любом случае, мы имеем дело с мотивированным образованием оценочного характера; при этом, по нашему мнению, мотивированность в этом и подобных случаях основана именно на аксиологическом компоненте семантики и на производимом им прагматическом эффекте. Так, по мнению Н. А. Лавровой, «мотивированность контаминанта обусловлена тем, что в процессе его создания первостепенную роль играют принципы стилистического приема с целью успешной передачи ментальной информации в виде мотивирующей структуры слова. Последняя представлена соединением как минимум двух исходных слов путем их усечения с возможным наложением и вставками морфов и ориентирована на опознавание производящих основ»<sup>6</sup>.

Частое употребление данного новообразования в заголовочных структурах является, во-первых, показателем того, что в силу как прозрачности внутренней формы, так и высокой степени эмотивного воздействия оно выполняет функцию привлечения внимания потенциальной читательской аудитории; во-вторых, оно позволяет четко поляризовать и однозначно выразить негативную оценку того или иного явления, о котором будет идти речь в озаглавленном таким образом интернет-тексте. Более того, приводимые ниже весьма типичные случаи употребления контаминированного новообразования *дурналист* в заголовочных структурах дает возможность выявить и тенденцию своеобразного нагнетания негативной оценочности путем взаимодействия данного слова с соответствующим контекстуальным окружением:

*Сказание о рекламе чипирования людей на ТВ: дурналист стал киборгом, живив чип в тело свое* (<https://pravdoiskanie.livejournal.com/706949.html>);

Украинский *дурналист-русофоб Остап Дроздов шокирован посещением Грузии* (<https://peremogi.livejournal.com/39922225.html>); *Бесноватый дурналист Шевченко: мусульмане в России — как евреи в нацистской Германии* (<https://aleksejysc.livejournal.com/2167083.html>); *Как поставить на место рукопожатного дурналиста* (<https://rusdem.livejournal.com/383973.html>).

Весьма частым в сети интернет является непосредственное взаимодействие данной лексической единицы в заголовки и тексте, что усиливает оценочный колорит как заголовочной структуры, так и текста; достаточно типичным случаем является также использование рифмы:

*Дурналисты во все времена. О том, кто такие журналисты-дурналисты и как они работали больше ста лет назад (так же плохо) написал Жюль Верн... Филеас Фогг и его оппоненты на полном серьёзе верят дурналистам. Дурраки. Но пари заключено, экспедиция стартовала, достигла Индии и едет по той самой «открытой» железной дороге ... События романа происходили накануне фактического открытия этой железнодорожной линии, которое состоялось 7 марта 1870 года в присутствии вице-короля Индии Ричарда Саусуэлла Бурка. А дурналисты-работники СМАиД уже 150 лет назад были лжецами* (<https://reposesi.livejournal.com/109814.html>).

Слово *дурналист* в заголовке может также являться своеобразным сигналом, «провоцирующим» дальнейшую языковую игру подобного рода в самом тексте:

*О дурналистах (это не опечатка)* Вот набрёл на Кредо ру\* (<http://www.portal-credo.ru/site/?act=news&id=117822>) (честнее, видимо — **КРЕДО вру**) Заметка о примирившихся православных иерархах. Казалось — слава богу. Ан нет, *дурналист*, сие подавший, делает просто сногшибающий вывод... (<https://vlad7koss.livejournal.com/420901.html>).

Повтор контаминированного новообразования может играть в интернет-тексте роль своеобразной скрепы, которая формирует как структурное, так и семантическое и прагматическое единство текста, начиная от заголовочных структур и заканчивая фрагментами монологического и диалогического характера, ср.:

*Перспективный дурналист. Только он, только он мог так тупо облажаться! Сколько раз, ну сколько раз говорил себе — проверь! Проверь опечатки ДО ТОГО, как отправлять письмо... Крепин! На черта тебе твоя абсолютная, врожденная грамотность, если ты не умеешь нормально печатать и все время лупаешь не по тем кнопкам?!... Так еще и чертовы буквы д и ж расположены на клавиатуре рядом! Вон они, торчат, лыбятся, приглашают сесть в очередную галошу... по всему тексту (резюме — Л.М.) были раскиданы бездарные «дурналисты» и похабные «дурналистики».*

И далее в другом фрагменте текста:

— *И...извините... Вы... это... Меня Илья зовут, я дурналист... Блин, то есть журналист...* <https://books.google.kz/books?isbn=5040018614>

Таким образом, изучение оценочного потенциала слов, образованных путем контаминации, имеющих прозрачную внутреннюю форму как результат языковой игры и аксиологических интенций носителей

языка, позволяет рассмотреть такие «взаимосвязанные и все еще не решенные проблемы, как роль каждодневного языкового творчества, соотношение индивидуального и социального в построении картины мира, а также степень проявления лингвокреативности на различных участках языковой картины мира»<sup>7</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Николина Н. А.* Активные процессы в сфере сложения в современном русском языке // Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского, 2013, № 6 (2). С. 171–173.

<sup>2</sup> *Лаврова Н. А.* Контаминация как словотворческая модель: структура, семантика, стилистика, прагматика: дис. д-ра филол. наук. Москва, 2013. 520 с.

<sup>3</sup> *Велимир Хлебников.* Собрание сочинений. Том 6/2. Доски судьбы. Заметки. Письма. М.: Изд-во ИМЛИ РАН, 2005.

<sup>4</sup> *Шишкарева О. А.* Новообразования как проявление языковой игры: структурно-функциональный аспект (на материале нижегородской прессы начала XXI века): автореф. дис. ...канд. филол. наук. М., 2010.

<sup>5</sup> *Николина Н. А.* Контаминация как способ компрессивного словообразования // Русский язык в школе. 2011. № 4. С. 41–45.

<sup>6</sup> *Лаврова Н. А.* Контаминация и другие способы словообразования // Вестник Челябинского государственного университета, 2008. № 26. С. 75–78.

<sup>7</sup> *Ирисханова О. К.* Лингвокреативный аспект деятельности человека // Филология и культура: материалы IV Межд. научн. конференции 16–18 апреля 2003 г. Тамбов, 2003. С. 8–10.

**Mirzoyeva L. Yu.**

*Suleyman Demirel University, Kazakhstan*

#### EMOTIVENESS OF BLENDINGS IN INTERNET TEXTS

The article is dedicated to emotive potential of blendings as a result of contamination, and the impact based on the use of such lexical units in the Internet-texts. The author pointed out that transparency of structure and meaning of such new words should be treated as a source of their emotiveness and expressivity.

*Keywords:* blending; contamination; emotiveness; expressivity.



## ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ВЕРБАЛЬНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ИНФОРМАТИВНО-ПРИВЛЕКАТЕЛЬНЫХ ЗАГОЛОВКАХ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СМИ

В статье исследуются прецедентные вербальные феномены в информативно-привлекательных заголовках, в которых успешно реализуются информативная, апеллятивно-экспрессивная и рекламная функции. Прецедентные феномены часто используются в заголовках данного типа как в оригинальном виде, так и трансформированном. Успешность прагматического воздействия прецедентного заголовка зависит от «лингвистического мастерства» адресанта, а также от достаточного экстралингвистического контекста, который необходим для адекватного декодирования информации адресатом.

*Ключевые слова:* прецедентный текст; информативно-привлекательный заголовок; трансформация прецедентного текста.

Заголовок — одна из знаковых единиц газетного текста, которая занимает стилистически сильную позицию и выполняет важнейшие функции. С одной стороны, заголовок воспринимается как самостоятельный речевой элемент, находящийся вне текста статьи, с другой стороны, заголовок — неотъемлемая часть текста, связанная с другими его компонентами.

Уникальность заголовка как особого типа дискурса отражена в широко известной и часто цитируемой сегодня прототипической модели новостного дискурса Т. Ван Дейка, согласно которой в процессе чтения новостного текста заголовок воспринимается в первую очередь. Таким образом, информация, определяемая формой и семантикой заголовка, апеллирует к сложному процессу понимания текста и активирует в сознании читателя определенный фрейм, подготавливая тем самым его восприятие к получению последующей новостной информации<sup>1</sup>.

Важность создания такого «микротворческого» текста, как заголовок, очевидна и с позиций изучения специфики периодической печати, и с точки зрения исследования ее языка: «Заголовок на полосе СМИ — организатор процесса чтения, именно он определяет мотивацию порядка и очередности потребления информации читателем. По своей краткости — от одного до нескольких слов, но необычайной емкости содержания он под стать стихотворной строке... Произведения периодической печати в орбиту читательского интереса попадают в основном по заголовкам. Наиболее броские из них заставляют углубиться в чтение самого текста, а менее удачные могут даже дезориентировать читателя, нейтрализовать его внимание»<sup>2</sup>.

В зависимости от того, какой из основных функций заголовка отдается предпочтение (назывной, информативной, дейктической, реклам-

ной, апеллятивно-экспрессивной, делимитативной), а также в зависимости от используемых журналистом средств заголовки можно разделить на информативные, привлекательные, *информативно-привлекательные* (выделено нами), дезориентирующие и дефектные<sup>3</sup>.

Заголовки *информативно-привлекательного типа* сочетают в себе черты информативных (представляют информацию о содержании и/или теме текста) и привлекательных (интригуют читателя, стимулируют стремление прочесть статью). Такие заголовки, как правило, лаконичны, но при этом динамичны и экспрессивны; в них успешно реализуются информативная, а также апеллятивно-экспрессивная и рекламная функции, поэтому современные журналисты отдают предпочтение именно этому типу заголовка.

Одной из ярких примет современных информативно-привлекательных заголовков является широкое использование в них прецедентных феноменов, в частности прецедентных текстов (далее ПТ) как культурных знаков: «Функционирование прецедентных текстов в современном публицистическом дискурсе имеет свою специфику: как и другие единицы интертекстового пространства, ПТ участвуют в смыслообразовании медиа-текстов или выступают как дополнительный прием актуализации „заданных“ смыслов»<sup>4</sup>.

Известно, что в основе тенденции использования ПТ в СМИ (это касается не только заголовков, но и рекламных слоганов) лежит давняя литературная традиция прецедентного заголовка. Так, основой заглавия романа Э. Хемингуэя «По ком звонит колокол» стала известная строчка из стихотворения Дж. Дона «*А потому не спрашивай, / по ком звонит Колокол, / Он звонит и по Тебе...*». «Книга мертвых» Дж. Ллойда, Дж. Митгенсона отсылает читателя к названиям сразу двух древних книг: древнеегипетской «Книги Мертвых», являющейся собранием религиозных текстов и гимнов, и тибетской «Книги Мертвых». В название повести В. Катаева «Белеет парус одинокий» вынесена первая строка стихотворения М. Ю. Лермонтова «*Белеет парус одинокий / В тумане моря голубом...*». Роман И. Ильфа и Е. Петрова «Золотой теленок» назван с использованием библеизма «*золотой телец*». Название романа Ч. Айтматова «И дольше века длится день» основано на строчке из стихотворения Б. Пастернака «Единственные дни»: «*И полусонным стрелкам лень / Ворочаться на циферблате, / И дольше века длится день, / И не кончается объятье...*». «Сентиментальное путешествие» В. Шкловского названо прямой цитатой заголовка романа Л. Стерна «Сентиментальное путешествие».

ПТ веками служат основой обучения, приобщения человека к мировой культуре и культуре своего народа, составляя базу его фоновых знаний. Для мировосприятия человека большое значение имеет историко-литературная память, поэтому обращение к прецедентным текстам

рассматривается как одна из существенных особенностей проявления культуры, в том числе и культуры речи.

ПТ являются одной из основных лингвокреативных составляющих современных СМИ<sup>5</sup> и интернет-дискурса<sup>6</sup>. Востребованность ПТ в заголовках газетных статей обусловлена тем, что они составляют «образный ряд» элементарных выразительных средств журналистики: «Прецедентные тексты прямо отвечают задачам построения публицистических текстов с использованием элементарных выразительных средств журналистики, в частности, при облачении фактов в «образную ткань»<sup>7</sup>, так как «помимо обязательного эмоционально-оценочного момента, который присущ всякому обращению к прецедентным текстам и использованию их в дискурсе говорящей личностью, такое обращение всегда есть показатель проявления творческого потенциала личности»<sup>8</sup>.

Для газетных заголовков характерны два способа применения прецедентных текстов: а) дословное использование, при этом уже само включение чужеродной единицы выступает как средство экспрессии; б) использование ПТ с различными трансформациями.

Так, примерами дословного использования ПТ могут служить следующие заголовки:

*«Мумия возвращается»* (журнал «Огонек») — в статье автор рассуждает о том, возможно ли нам забыть В.И. Ленина. Исходным для журналиста стало название популярного в свое время американского фильма «Мумия возвращается» режиссера Стивена Соммерса. Автор заимствует название фильма в неизменном виде и переносит его смысл на российские реалии: почти столетнее сохранение тела В. И. Ленина в мавзолее (зд. мумия = В. И. Ленин).

*«На заре ты ее не буди»* (журнал «Огонек») — в статье автор рассуждает об интересном факте: женщины нуждаются в более продолжительном сне, чем мужчины. В основе заголовка строка из стихотворения А. Фета *«На заре ты ее не буди, // На заре она сладко так спит»* 1842 г. В том же году стихотворение было положено на музыку композитором А. Е. Варламовым, и впоследствии романс стал очень известным. В данном заголовке интересен прагматический потенциал личного местоимения «она» в косвенном падеже: местоимение «ее» обозначает всех женщин в мире.

Следует отметить, что в современных СМИ ПТ чаще встречаются в трансформированном виде, и это объясняется тем, что «особенностью функционирования ПТ в публицистическом дискурсе является именно то, что изменения в их составе (на разных языковых уровнях) служат не только (и не столько) для создания комического, смехового эффекта, но и для выражения дополнительного актуального смысла... при этом достигается „двойная экспрессия“ - самого прецедентного текста и того нового смысла, который образуется в результате его трансформации»<sup>9</sup>.

Приемы изменения исходного текста весьма многообразны и достаточно полно описаны в современной лингвистической литературе. Исследователи отмечают, что современная публицистика даёт яркие примеры окказионального употребления исследуемых единиц как результат

нового прочтения ПТ в изменившихся социокультурных условиях, новом общественно-политическом контексте.

Трансформация, основанная на лексической субституции, является одним из наиболее распространенных способов преобразования ПТ. Так, в основе заголовка «*Назад к мясу!*» (журнал «Огонек») лежит лозунг философа Жан Жака Руссо «*Назад к природе!*»: философ выступал против цивилизации и считал, что люди должны вернуться в природу, жить согласно ее законам. В статье говорится о том, что человек не может жить без включения в свой пищевой рацион мяса и в большинстве случаев не выдерживает и года «вегетарианской жизни». Заголовком, в основе которого лежит трансформированный ПТ (здесь происходит замена лексического компонента: *к природе* → *к мясу*), журналист выражает свое мнение о том, что человек не должен идти против своей природы и в угоду модным веяниям действовать во вред своему здоровью: в условиях холодного климата очень тяжело прожить без употребления мяса.

Заголовок статьи об открытии выставки, посвященной гонкам Формулы-1, «*Мчись, мгновенье!*» (журнал «Огонек») журналист построил на основе широко известных строк из стихотворения Иосифа Бродского «Зимним вечером в Ялте»: «*Остановись, мгновенье!// Ты не столь прекрасно, сколько ты неповторимо*». Заменяя лексический компонент *остановись* на *мчись*, автор актуализировал несколько смыслов: с одной стороны, в заголовке подчеркиваются высокие скорости, на которых происходят гонки Формулы-1, с другой стороны, так как речь идет о выставке, «мерцают» смыслы оригинального ПТ (*стремительные мгновенья* Формулы-1 запечатлены / *остановлены* в экспонатах выставки).

В следующем примере наблюдаем трансформацию ПТ, основанную на усечении компонентов исходного текста: «*Куда ж несешься ты?!*» (журнал «Огонек») — статья посвящена поправке к Правилам дорожного движения (повышению максимально разрешенной скорости до 130 км/ч). В основе заголовка усеченный ПТ «*Русь, куда ж несешься ты?*» (Н. В. Гоголь «Мертвые души»).

Добавление компонента принадлежит к более редким способам преобразования прецедентных текстов: «*Сто лет назад в лесу родилась елочка*» (газета «Комсомольская правда») — в статье рассказывается история создания известной новогодней песенки.

Многие прецедентные тексты в современных СМИ «угадываются» лишь благодаря синтаксическому параллелизму с исходным текстом. Например, синтаксическая конструкция *X. (И.п.) начинается с Y. (Р.п)* вызывает ассоциации со знаменитым изречением К. С. Станиславского «*Театр начинается с вешалки*» или с песней на стихи М. Матусовского «*С чего начинается Родина?*». Общий смысл данных изречений сводится к следующему: «*что-то значительное начинается с чего-то простого и на первый взгляд второстепенного*». Так, прецедентный характер заго-

ловка «*Чайковский начинается с Путина*» (статья в МК) способствует созданию комического эффекта: речь идет о конкурсе им. П. И. Чайковского, организаторы которого с нетерпением ждут появления В. Путина. Использование приемов синекдохи (композитор П. И. Чайковский → конкурс «Чайковский») и синтаксического параллелизма в исходном тексте становится языковым средством выражения авторской позиции: читатель статьи, возможно, задумается о приоритетах современной действительности.

Итак, различные преобразования, которые претерпевает ПТ в газетном заголовке, служат обновлению содержательного комплекса ПТ, оптимальному соотношению смысла, извлекаемого из ПТ, и смысла современных событий, отражаемых в тексте статьи. Остроумное переосмысление ПТ, удачно вставленная цитата из художественного произведения — всё это вносит в текст стилистическое разнообразие, делает его «живым», легко воспринимаемым, заостряет высказанную мысль, выделяет, оттеняет смысловые и экспрессивно-эмоциональные акценты высказывания.

Прагматическая направленность газетного заголовка мотивирована его ролью посредника между читателем и автором текста. Успешность прагматического воздействия (насколько правильно и полно информация будет декодирована и воспринята адресатом) зависит, во-первых, от «лингвистического мастерства» адресанта, то есть от того, насколько правильно и удачно были подобраны языковые средства, способные оказать влияние на адресата-читателя и возбудить его интерес, а во-вторых, от экстралингвистического контекста (уровня образованности, кругозора, знаний особенностей социальной среды, политической обстановки и т. д.), без которого невозможно адекватное декодирование и восприятие информации адресатом.

Эффективное использование ресурсов языка предполагает, что экспрессивные средства сами по себе становятся носителями информации. Это в какой-то степени нивелирует различие между единицами языка в оппозиции *информативность - экспрессивность*, что необходимо для заголовков информативно-привлекательного типа.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / сост. В. В. Петрова; под ред. В. И. Герасимова; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. М.: Прогресс, 1989. 312 с.

<sup>2</sup> Невский А. В. Стилистические узоры заголовков печатных СМИ. // Язык и стиль современных средств массовой информации: Межвузовский сборник научных трудов Всероссийской конференции, посвященной 80-летию профессора Н. С. Валгиной. М.: МПГУ, 2007. С. 256.

<sup>3</sup> Подчасов А. С. Функционально-стилистические особенности газетных заголовков: на материале российских и британских газет второй половины 1980-х-1990 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2001. 18 с.

<sup>4</sup> *Наумова Е. О.* Прецедентные тексты как инструмент креативности в современной публицистике. М.: МГУП, 2007. С. 5.

<sup>5</sup> *Христовски Г. Н., Ремчукова Е. Н., Омеляненко В. А.* Литературные реминисценции в национально-ориентированной рекламе России // Cuadernos de Rusística Española. T. 14. 2018. С. 93–105.

<sup>6</sup> *Гладкая Н. В.* Логоэпистемы в креолизованных текстах интернет-дискурса // Russian Journal of Linguistics. 2017. № 21 (2). С. 424–437.

<sup>7</sup> *Крылова О. А.* Прецедентный текст в современном политическом дискурсе // Система. Норма. Стиль. К 75-летию академика РАЕН, академика МАН ПО, доктора филологических наук, профессора О. А. Крыловой: Сборник статей. М.: РУДН, 2012. С. 260.

<sup>8</sup> *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. С. 240.

<sup>9</sup> *Наумова Е. О.* Указ. соч. С. 101.

**Mikheeva E. S.**

*Peoples' Friendship University of Russia, Russia*

### **PRECEDENT PHENOMENA IN INFORMATIVE-ATTRACTIVE HEADLINES OF MODERN RUSSIAN MEDIA**

The paper deals with the precedent phenomena in informative-attractive headlines, which successfully implement informative, appellative-expressive and advertising functions. The precedent phenomena are often used in this type of headlines in both original and transformed forms. The success of the pragmatic impact of the precedent headline depends on the “linguistic skill” of the addresser, as well as on the sufficient extra linguistic context, which is necessary for the adequate decoding of information by the addressee.

*Keywords:* precedent text; informative-attractive headlines; transformation of precedent text.

**Нахимова Елена Анатольевна,  
Руженцева Наталья Борисовна**

*Уральский государственный  
педагогический университет, Россия*

nakhimova@gmail.ru; verbalis@mail.ru

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПОЛИТИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА В РУССКОЯЗЫЧНЫХ СМИ МОНГОЛИИ**

Статья посвящена жанру политического портрета в русскоязычных монгольских СМИ. Во-первых, это портреты, в которых лингвокультурологическая специфика текста репрезентируется на двух уровнях: предметно-содержательном и языковом (посредством выбора героя очерка и аппликаций освоенной и неосвоенной монгольской лексики). Во-вторых, это портреты, в которых лингвокультурологическая специфика соотносится с тремя уровнями, и в том числе — концептуальным, предполагающим развертывание этнолингвокультурного концепта «Чингиз-хан».

*Ключевые слова:* русскоязычные СМИ; Монголия; политический портрет; этнолингвокультурный концепт.

В последние годы русскоязычные СМИ разных стран мира привлекают к себе все большее внимание. Это связано как с гуманитарной функцией возвращения русскому языку международного статуса, так и с интерпретацией образа России в мировых СМИ, ср. выступление Генерального директора информационного агентства ИТАР-ТАСС Сергея Михайлова на XVI конгрессе Всемирной ассоциации русской прессы (ВАРП) в Шанхае (2014 г.): «В ряде стран русский язык и русская культура вместо естественного для них гуманитарного и объединяющего начала, фундамента для взаимопонимания, используется как пугало или повод для агрессии. Это в корне противоречит основам и миссии русского языка и культуры. Как вернуть в этих регионах русскому языку его гуманитарную и цивилизационную функцию? Вопрос, на который могут ответить русские журналисты, живущие и работающие за рубежом» (Новости Монголии № 21, 29.05.2014).

Кроме русских журналистов, возвращению цивилизационной и гуманитарной функции русского языка активно способствуют и журналисты тех стран, где функционируют русскоязычные СМИ (Китай, Монголия, Казахстан, Кыргызстан, Армения Турция, Литва, США, Финляндия, Австралия и ряд других государств). В свою очередь, правительство РФ оказывает русскоязычным СМИ ближнего и дальнего зарубежья всестороннюю поддержку, отмечая наградами лучшие СМИ и лучших журналистов; регулярно проводятся конгрессы ВАРП; реализуются совместные медиапроекты и т. д.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект 19-012-00469А



Как следствие — русскоязычные СМИ привлекают к себе и внимание исследователей медиадискурса. Так, русскоязычные печатные СМИ Казахстана исследованы Г. Н. Кенжебалиной<sup>1</sup>, Э. Н. Шумской<sup>2</sup>, Р. О. Туксайтовой<sup>3</sup>, Г. П. Байгариной<sup>4</sup>, а электронные СМИ — С. М. Ергалиевой<sup>5</sup>. Появились работы, Н. Н. Кошкаровой<sup>6</sup> и Н. Б. Руженцевой, сделанные на материале русскоязычных СМИ Китая<sup>7</sup>. Кроме того, имеются научные исследования, сделанные на материале СМИ, выходящих в приграничных (полиэтнических) регионах России и имеющих полинациональную специфику. Однако русскоязычные СМИ как значимый компонент современного медиадискурса изучены в настоящее время явно недостаточно, системная методико-методологическая база для их анализа сформирована далеко не полностью, и это определяет тематику и актуальность данной работы.

Материалом статьи послужили тексты, близкие по жанровой форме к портретно-биографическому очерку (политическому портрету) и взятые из выходящей с 1942 года русскоязычной газеты «Новости Монголии» (2013–2016 гг.). «Под русскоязычной зарубежной прессой понимаются современные печатные издания (и их электронные варианты), написанные на русском языке... Авторами текстов зарубежной русскоязычной прессы являются не только носители русского языка, но и иностранцы, пишущие на русском языке. Как правило, тексты, написанные теми и другими, в подобных изданиях чередуются, а авторы представлены и той, и другой стороной».

Понимая лингвокультурологию как «дисциплину, изучающую проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе»<sup>8</sup>, мы попытались выявить и охарактеризовать лингвокультурологические проявления в текстах портретных очерков, а также в портретно-биографических фрагментах иных жанровых форм. Исходя из мысли о том, что «лингвокультурологическое исследование массмедийного дискурса политической направленности можно проводить в трех плоскостях: структуры, семантики и прагматики текстового целого»<sup>9</sup>, мы исследовали текст очерков посредством: а) выявления наиболее частотных прецедентных феноменов, восходящих к монгольской истории и культуре; б) выявления средств монгольского языка, отобранных авторами для представления той или иной политической фигуры.

В соответствии с поставленными задачами политические очерки в русскоязычных монгольских СМИ можно условно разделить на два типа.

**1. Очерки, в которых лингвокультурный компонент репрезентирован языковыми средствами монгольского языка.**

К таким средствам относится монгольская лексика с переводом (*дзуд*) или без него (*аймак, сомон, дарга, гуай*). Отдельные монгольские слова являются грамматически освоенными (включены в систему русского словоизменения — *аймака, сомона*), некоторые же слова употребляются

лишь в начальной форме. В целом часть текстов написана на достаточно правильном русском языке, а часть — содержит грамматико-синтаксические ошибки, которые в самом общем виде обусловлены нарушением грамматических связей (согласования и управления) и координации между частями предложения. Приведем фрагменты очерков об известнейшем монгольском политике Ю. Цэдэнбале («Намечается празднование 100-летнего юбилея государственного деятеля Монголии»; «Как жаль, я не смог доделать до конца все, что смог бы сделать»):

*\*Юмжаагийн Цэдэнбал родился в 1916 году в семье скотовода на крайнем северо-западе Монголии на территории нынешнего СОМОНА ДАЙСТАЙМАКА УВС... Он был степенным, сдержанным, мягким, доступным в общении, умел и работать, и ладить с людьми. Надо было видеть: как только случался ДЗУД (обледенение снежного покрова на пастбищах), он где на газиках, где на вертолетах пробивался в самые отдаленные АЙМАКИ, чтобы на месте поднять дух у скотоводов, чтобы на месте решить вопросы по спасению скота (Новости Монголии № 37, 15.09.2016).*

*\*Как оказалось, в те же дни позвонила А. И. Филатова ГУАЙ по городской линии дежурному нашего министерства или кому-нибудь из офицеров третьего управления домой, главным образом, к двум, трем часам ночи и передавала, что ДАРГА просит Лувасангомбо позвонить (Новости Монголии № 15, 18.04.2013).*

Чаще всего лингвокультурный компонент в тексте очерков репрезентируется посредством использования монгольских топонимов и антропонимов:

*\*Осмотрительный, тактичный Цэдэнбал обычно шел в фарватере советской политики, но порой проявлял и самостоятельность... Проводил намного более мягкую политику, при нем были освобождены из тюрем многие жертвы репрессий, был разоблачен культ личности ЧОЙБАЛСАНА, однако политика ЧОЙБАЛСАНА официально не пересматривалась (Новости Монголии № 37, 15.09.2016).*

*\*Он умер в Москве в возрасте 74 лет 10 апреля 1991 года. На похоронах в 1991 году на кладбище АЛТАН УЛЬГИЙ в УЛААНБААТАРА присутствовали лишь родные и близкие друзья (Новости Монголии № 37, 15.09.2016).*

2. Очерки, в которых лингвокультурный компонент репрезентирован как монгольской лексикой, так и национальными прецедентными феноменами (ПФ).

Среди таких феноменов с огромным отрывом лидирует прецедентное имя ЧИНГИС-ХАН (ЧИНГИС ХААН, ЧИНГИС-ХААН, ЧИНГИСХАН). Заметим, что в тексте статьи написание в каждом случае оставлено без изменений и соответствует той или иной публикации. Прецедентные феномены, восходящие к мировой истории, являются в СМИ очень популярными. Примерами таких феноменов в российских медиа являются имена Александр Невский, Керенский и Наполеон<sup>10</sup>. Со своей стороны по популярности и частотности употребления в самых разных форматах монгольского дискурса имя Чингис-хана значительно превосходит указанные онимы, поэтому мы считаем, что его с полным правом можно отнести

не только к прецедентным феноменам, но и к этнокультурным концептам: «В каждой культуре имеется определенный набор концептов, который принадлежит к золотому фонду ценностей, накопленных соответствующим этносом за все время его бытования»<sup>11</sup>. Концепт ЧИНГИС-ХАН включен в лингвосомиотическую картину мира монголов, о чем свидетельствует множественность и полидискурсивность употребления онима:

*мемориальный комплекс Чингис-хана, великая империя Чингис-хана, «золотая династия» Чингис-хана, Каракорум, основанный Чингис-ханом, флаг Чингис-хана, эмблема Чингис-хана, поэма «Чингис-хан» (написана россиянином В. Т. Слипенчуком и удостоена ордена Чингис-хана), международный аэропорт «Чингис-хан», фильм о принцессе Хотлун, праправнучке Чингис-хана, монгольская письменность, созданная Чингис-ханом, Чингис камень — памятник древнемонгольского письма, монгольская почта, основанная Удэгэем, третьим сыном Чингис-хана, «гены Чингис-Хана» (синие пятна на теле у новорожденных младенцев) и др.*

Чингис-хану посвящено множество биографических исследований; фрагменты его биографии постоянно используются в самых разных жанровых формах монгольского медиадискурса, ср.:

*Заметка: В 1206 году Чингис хаан основал Великую монгольскую империю. Он отправился в Тибет, чтобы пригласить в Монголию тибетских лам («Весома лепта монголов в тибетологию», Новости Монголии № 29, 05.06.2013).*

*Научно-популярная статья (о памятнике монгольской литературы): В научных трудах о военных походах Чингис хаана нередко встречается мысль о малочисленности самих монголов в войсках (чуть ли всего 4000). В то же время в «Сокровенном сказании монголов», например, точно указана численность личной гвардии Чингис хаана («Сокровенное сказание монголов — древнейший литературный памятник», Новости Монголии № 17, 28.04.2016).*

Концепт ЧИНГИС-ХАН активно функционирует и в портретных очерках, посвященных государственным деятелям Монголии. Приведем примеры из очерка о государственном и религиозном деятеле Монголии — VIII Богд Хане (Богд хаане), в тексте которого актуализируются сразу оба лингвокультурных признака — использование монгольской лексики и прецедентного феномена ЧИНГИС-ХАН в согласии с другим ПФ — «Золотая династия Чингисхана».

*\*БОГД ГЭГЭЭНТЕН (его святейшество Богд хан или Богдыхан) является одним из организаторов этого исторического события (создания независимого монгольского государства. — Н.Р., Е.Н.), а также его организатором и руководителем («Независимость Монголии 1911 года и Богд хаан». Новая Монголия. № 49, 12.12.2013).*

*\*В то время ханы ЗОЛОТОЙ ДИНАСТИИ ЧИНГИСХАНА были наделены определенными полномочиями и управляли каждый по одному АЙМАКУ (Там же).*

*\*УНДУР ГЭГЭН ЗААБАЗАР, ставший первым БОГДОМ ЖАВЗАНДАМ-БОМ, являлся сыном ТУШЭЭТ ХАНА — потомка ЗОЛОТОЙ ДИНАСТИИ ЧИНГИСХАНА (Там же).*

*\*Его избранницей стала дочь Цэнда — Дондогдулам — уроженка ХОШУ-НА ЖОНОН ВАН ЦОГБАДРАХА СЭЦЭН ХАН АЙМАКА. В первое время*

*они тайно сожительствовали, а в начале XX века они поженились, и Дондогдулам была провозглашена ЦАГААН ДАРЬ ЭХ ДАГИНА (феей — перерожденным образом богини ЦАГААН ДАРЬ ЭХ — БЕЛОЙ ТАРЫ) (Там же).*

*\*Из восьми Богдов... Жавзандамба был единственным, который получил религиозный сан ГАВЖ (Там же).*

Резюмируя сказанное, мы можем отметить следующие черты русскоязычного портретного очерка в медиадискурсе Монголии. Если сравнить текст, написанный монгольским автором, с портретным очерком российского автора (к сожалению, ограниченный объем статьи не позволяет нам привести сравнительную характеристику очерковых форм), то мы увидим следующие различия в текстах, носителей и не носителей языка. Созданный монгольским автором русскоязычный портретный очерк отличается:

- меньшей степенью соответствия текста русской литературной норме;
- меньшей степенью образности текста, в том числе — меньшей фразеологичностью текстовой ткани;
- упрощенной (однонаправленной) реализацией текстообразующих категорий определенности/неопределенности, тональности, безличности и субъективной модальности (подробнее о русскоязычном текстообразовании инофонов<sup>12</sup>).

В свою очередь, лингвокультурологическая специфика русскоязычного политического портрета в монгольских СМИ заключается:

- в выборе темы очерка, его героя (национального политика);
- в когнитивной организации текста (развертывание этнолингвокультурного концепта — Чингис-хан);
- в языковой организации текста (широкая представленность освоенной и неосвоенной монгольской лексики).

Думается, что специфика инонационального русскоязычного текстообразования относится к кругу проблем, ждущих своего решения с целью использования результатов и выводов в дидактических целях, а также для создания единой, научно обоснованной базы для разработки представителями СМИ стратегии продвижения русского языка во всем мире.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Кенжебалина Г. Н.* Концепт «Казахстан» в дискурсе СМИ // Вестник Павлодарского государственного университета. Филологическая серия. 2013. № 2. С. 93–96.

<sup>2</sup> *Шумская Э. Н.* Образ России в казахстанском политическом дискурсе // Образ России в зарубежном политическом дискурсе: стереотипы, мифы и метафоры: материалы конф. / под ред. А. П. Чудинова. Екатеринбург: УрГПУ, 2010. С. 217–220.

<sup>3</sup> *Туксаситова Р. О.* Советизмы в публицистике современного Казахстана // Советское прошлое и культура настоящего: сб. статей / под ред. Н. А. Купиной, О. А. Михайловой. Т. 2. Екатеринбург: УрГУ, 2009. С. 20–27.

<sup>4</sup> *Байгарина Г. П.* Казахстанский политический дискурс: социокультурная дифференциация // Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке / науч. ред. М. В. Володина. М.: Академический проект, 2011. С. 43–53.

<sup>5</sup> *Ергалиева С. Ж.* Политический дискурс в текстодеватологическом аспекте (на материале российских и казахстанских Интернет-сайтов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово: 2018. 24 с.

<sup>6</sup> Кошкарова Н. Н. Русскоязычные СМИ Китая как инструмент формирования имиджа страны и мира // Политическая лингвистика. 2017. № 5 (65). С. 85–88.

<sup>7</sup> Руженцева Н. Б. Русскоязычная пресса за рубежом: универсалии и специфика анализа политических текстов // Лингвокультура и концептуальное пространство языка: сб. статей / под ред. О. В. Морозовой, М. В. Пименовой. Вып. 10. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2016. С. 58–67; Руженцева Н. Б. «Шелковый путь»: от метафоры к символу (дискурсивно-стратегический потенциал) // Один пояс — один путь. Екатеринбург: УрГПУ, 2017. С. 149–152.

<sup>8</sup> Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис 2002. 284 с.

<sup>9</sup> Иванова С. В. Политический медиадискурс в фокусе лингвокультурологии // Политическая лингвистика. 2008. № 1(24). С. 29–33.

<sup>10</sup> Нахимова Е. А. Теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования прецедентных онимов в современной российской массовой коммуникации: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2011.

<sup>11</sup> Олянич А. В. Этнокультурный концепт «китайский чай»: предметный, (понятийный), образный и ценностный компоненты // Ценности в лингвокультурном аспекте: языковое сознание, коммуникация, текст: материалы конф. / науч. ред. В. И. Карасик, Ван Минъюй. Тяньцзинь: Тяньцзиньск. ун-т иностр. языков, 2017. С. 101–108.

<sup>12</sup> Руженцева Н. Б. Инонациональная специфика текста в чужом коммуникативном пространстве: методика анализа // Вестник ПГЛУ. № 1. 2013. Пятигорск: ПГЛУ, 2013. С. 114–120.

**Nakhimova E. A., Ruzhentseva N. B.**

*Ural State Pedagogical University, Russia*

#### **LINGUO-CULTURAL PECULIARITIES OF THE POLITICAL PORTRAIT IN THE RUSSIAN-SPEAKING MASS MEDIA OF MONGOLIA**

The paper is devoted to the genre of political portrait in Russian-speaking mass-media of Mongolia. Firstly, these are portraits, in which linguo-cultural peculiarities of the text are represented on two levels: the contextual one and the level of language (through the choice of the article's main character and the application of the assimilated and non-assimilated Mongolian vocabulary). Secondly, these are portraits in which the linguo-cultural peculiarities are coherent with the three levels, including the conceptual one which presupposes the explication of the ethnic linguo-cultural concept of Genghis Khan.

*Keywords:* Russian-speaking mass media; political portrait; ethnic linguo-cultural concept.

## «НОВЫЙ ТЕКСТ» КАК ПРОДУКТ НОВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

Объектом исследования является текст в интернете, который рассматривается как продукт новых массовых коммуникаций цифровой эпохи, обладает признаками, не свойственными тексту в традиционном понимании, и квалифицируется как *новый текст*. Ключевые признаки *нового текста* определяются специфическими особенностями новых коммуникаций, их взаимосвязанностью и взаимообусловленностью и анализируются на фоне признаков, присущих традиционным текстам.

*Ключевые слова:* новый текст; признаки; традиционный текст; интернет-текст; цифровая эпоха.

В стремительно меняющемся мире беспрецедентно быстро появляются новые массовые коммуникации, обусловленные развитием интернета, формируются особые виды текстов, которым не свойственны базовые признаки традиционного текста; в данной статье они квалифицируются как *новые тексты*. Бесконечно разнообразные тексты, размещённые в пространстве интернета, являются важнейшим источником информации, которая во многом определяет сознание современного человека, его коммуникативное поведение, поэтому расценивается как значимый социокультурный феномен. Представление о тексте, который является продуктом цифровой эпохи, существенным образом отличается от сложившегося в социуме и в гуманитарных науках понимания текста, функционировавшего в доцифровую эпоху. Отмеченный факт стал основанием для постановки вопроса об общих и специфических признаках *новых текстов*. При этом для лингвистики актуальным остаётся изучение текста в аспекте выявления текстовых структур, взаимодействия автора и адресата, вербальных и невербальных средств воплощения.

Описание признаков *новых текстов* наиболее репрезентативно в сопоставлении с признаками традиционных текстов, основу которых составляют *целостность, завершённость, непроницаемость, связность, воспроизводимость*<sup>1</sup>. *Целостность* подразумевает тематическое и формальное единство сложной внутренней структуры, то есть для текста, который является осмысленной последовательностью знаков, цельным произведением, не характерны эклектичность и фрагментарность. Названные последними характеристики противоречат также *связности* (обязательному признаку традиционного текста), который также находит своё воплощение в целостной системе взаимообусловленных элементов. *Завершённость* и *непроницаемость* в качестве ключевых признаков

текста близки по своей природе: значимым фактором в их квалификации становится связанная с целесообразностью полноценность текста, которая не может быть нарушена внешним вмешательством, включением в него другого текста или взаимопроникновением двух текстовых образований различного рода. Под *воспроизводимостью* понимают способность текста быть заново повторённым в том же виде, в котором он был некогда заявлен как единое произведение.

В научных работах, относящихся к сфере журналистики, медиалингвистики, а также в лингвистических коммуникативно-ориентированных исследованиях, выполненных на материале средств массовой коммуникации, анализируются признаки современных коммуникаций. Они же, как представляется, могут быть определены как ключевые признаки *новых текстов*. В качестве ключевых признаков новых коммуникаций (которые в данной статье предлагается считать также ключевыми признаками *новых текстов*) отмечаются следующие: «*интерактивность* (возможность обратной связи и непосредственного участия в процессе коммуникации), *нелинейность* и использование новых нарративных стратегий, *дигитальность*, или использование цифровых форматов, *модульность* (комбинирование разнородных элементов в едином смысловом пространстве), *ускорение времени и сжатие пространства* при акцентировании возможностей мгновенной коммуникации и уменьшения барьеров физической дистанции, *конвергенция*, приводящая к созданию гибридных форм текста и интеграции различных технологий» (курсив наш. — Н. Н.)<sup>2</sup>. Однако этим списком специфика новых коммуникаций не ограничивается. В качестве актуального признака следует отметить *корпоративный характер* создания интернет-текста, который «является текстом команды, а не отдельного человека, даже если под ним стоит имя автора»<sup>3</sup>.

В научной литературе XXI века специальное внимание уделено такой значимой особенности *нового текста*, как мультимедийность, которую, считаем обоснованным относить к результатам конвергенции СМИ. *Мультимедийность*, выражающаяся в сочетании нескольких способов представления и передачи информации, в различных лингвистических и журналистских исследованиях терминологически обозначается также как *поликодовость*, *модульность* и *интегративность*. Данная черта *нового текста* подтверждает его корпоративную сущность, так как аудио-, фото-, видео- и вербальные составляющие текста, как правило, создаются и интегрируются разными авторами. Мультимедийность связана с постмодернистскими тенденциями в гуманитарной сфере вследствие размывания границ текста, который перестает восприниматься как исключительно словесное образование<sup>4</sup>.

Многие исследователи (преимущественно работающие в сфере журналистики) к важным признакам новых коммуникаций, а следовательно



но, и *новых текстов*, относят смысловую и формальную установку на развлекательность (инфотейнмент), которая является важной составляющей процесса создания текста в сетевом пространстве. Как отмечает Е. М. Драгун, инфотейнмент связан с гедонистической функцией текста, так как он апеллирует к эмоциям адресата. Значимым является обращение к периферийным смыслам слов, коннотациям и ассоциациям, особенно при создании высказываний, основанных на языковой игре<sup>5</sup>.

Инфотейнмент проявляется (наряду со словесными) в визуальных и аудиальных репрезентациях *нового текста*. Формирование сложно устроенного текста, базирующегося на нескольких информационных каналах, является воплощением установки на развлекательность в новой медиасфере. Таким образом, становится очевидной связь инфотейнмента и мультимедийности как признаков *нового текста*. Именно инфотейнментом, по мнению ряда учёных, определяется мультимедийность как средство привлечения внимания адресата<sup>6</sup>.

В исследованиях XXI века акцентируется внимание на интерактивности, вовлечённости адресата в процесс формирования текста в интернет-общение и подчёркивается значимая черта *нового текста* — интерес к самой коммуникации, а не к информации, репрезентированной в знаковой форме. Так, Н. И. Бадмаева, отмечая роль интернета как площадки для интерактивной массовой коммуникации, рассматривает ситуацию в этическом аспекте и оценивает интернет-коммуникацию с точки зрения формирования сознания современного интернет-пользователя<sup>7</sup>.

Новые коммуникации дали современному адресату возможность комментирования, то есть такой формы обратной связи по отношению к исходной информации, когда комментатор может повлиять на стратегию создания текста. «В современном узусе под интерактивностью понимается сотворчество зрителя (читателя, слушателя), которому благодаря техническим возможностям позволено вмешиваться в сюжет произведения»<sup>8</sup>. Прочитанное для примера высказывание актуализирует такие признаки *нового текста*, как коллективность его создания и нелинейность развёртывания. Нелинейность рецепции подтверждается возможностью выбора индивидуальной траектории знакомства с текстом. «Сегодня, как никогда прежде, автором может стать представитель аудитории, который также получает возможность свободно выбирать подходы к ознакомлению с информацией: отвлекаться, заходить вперёд, возвращаться к прочитанному (просмотренному)»<sup>9</sup>. Сделанные автором наблюдения подтверждают взаимодействие интерактивности с корпоративным характером создания текста и, отчасти, с гипертекстуальностью.

Исследователями отмечено свойственное новому тексту *сжатие пространства и ускорение времени*, которое во многом связано с его гипертекстовой природой. Ср.: «Время здесь становится разновидностью пространства. Это и есть миф, где всё повторяется, и это есть неомифоло-

гизм, доведённый до последней черты: каждое слово — цитата, каждое предложение — мифологема»<sup>10</sup>. Прочитированная мысль актуализирует такой вариант нелинейной наррации, как *интертекстуальность*, свойственную *новому тексту*.

Предложенные наблюдения исследователей свидетельствуют об очевидных изменениях, которые претерпел традиционный текст в цифровую эпоху: авторское единство теряет свою актуальность в условиях коллективного создания текста и интерактивности; целостность, воспроизводимость, завершённость и непроницаемость — в условиях нелинейности развёртывания текста и мультимедийности.

В качестве иллюстрации *нового текста*, в котором реализованы отмеченные текстовые признаки, могут послужить многие проекты культурно-просветительской платформы «Arzamas». Привлечём, например, *Курс № 24 — «Русская литература XX века. Сезон 3»*. Название курса уже сигнализирует о модульности (нецелостности) текста, указывая на наличие нескольких частей (сезонов). Следующие после заглавия и направляющие к другим частям контента (*лекции и материалы*) гиперссылки задают нелинейное развёртывание рассматриваемой текстовой структуры. Переходя по ссылке «*19 материалов*», читатель оказывается ниже на той же странице, где представлены материалы; после выбора нужного материала адресат оказывается на странице со статьёй, игрой, тестом и т. д., на которой гиперссылки обозначены подчеркиванием или посредством информационного знака-иконки.

В части интернет-страницы, предлагающей видеолекции, находится иконка (≡), открывающая содержание, список всех лекций курса, каждый пункт которого представляет собой гиперссылку. Таким образом, у адресата есть выбор при определении собственной стратегии ознакомления с информацией: последовательная стратегия просмотра лекций с первой до последней (седьмой) или индивидуальная селективная стратегия. Возможность разворачивать и сворачивать содержание, доступное при любой лекции, также указывает на нелинейную природу рассматриваемого текста. По этому принципу (ориентация на индивидуальную траекторию восприятия) построен весь курс, который предлагает множество различных материалов, объединённых единой тематикой.

Гипертекстуальная основа изучаемого курса определяет его интертекстуальность, так как с помощью гиперссылок в текст вводятся другие тексты из различных источников, что заменяет традиционную цитацию. Интертекстуальность текста тесно связана с языковой игрой и инфотейнментом. Используемые в названиях языковые единицы апеллируют к культурному знанию и опыту адресата. Ср. трансформированные языковые штампы: «*Поэзия Бунина для начинающих*», «*Бунин знает, как правильно*», «*Любовные треугольники Серебряного века*», «*Гумилев: жизнь после смерти*». Интегративность текстовых образований актуали-

зирует мультимедийную природу рассматриваемого курса. Так, на представленном курсе предложены видеолекции, которые в то же время дублируются в виде конспекта (словесное воплощение) и аудио (звуковое воплощение). Визуальным сопровождением текста становятся не только фотографии и иллюстрации, но и инфографика («Поэзия Гумилева в инфографике») и интерактивные карты («Вдоль по Беломорканалу в 1933 году»), в котором читатель благодаря карте словно перемещается в пространстве в процессе развёртывания статьи «География Гумилева».

«Arzamas» предусматривает разные пути взаимодействия со своим адресатом. На верхнем блоке главной страницы курса расположены опции, позволяющие поделиться материалом в одной из четырех социальных сетей. То же можно обнаружить в заголовочном блоке каждого отдельного материала. В самой нижней части страницы находятся все контактные данные, обеспечивающие обратную связь (девять социальных сетей), и ссылка на возможную подписку, которая позволяет получать на электронную почту информацию, связанную с культурно-просветительской платформой. Для рассматриваемого портала характерно непосредственное взаимодействие с адресатами с помощью различных игр и тестов.

Рассмотрение признаков *нового текста* через призму новых процессов в коммуникациях цифровой эпохи позволяет констатировать, что интернет способствовал созданию качественно иной текстовой реальности, которая отвечает тенденциям развития современного общества. Новые коммуникации порождают *новые тексты*, которые характеризуются многочисленными признаками, взаимосвязанными и взаимообусловленными. Ключевыми признаками *новых текстов* становятся *интерактивность, мультимедийность, гипертекстуальность, нелинейность, модульность, интертекстуальность, инфотейнмент, коллективное авторство*. Традиционное понимание текста как феномена прежде всего словесного перестает быть актуальным: знаковое воплощение текста, которое наиболее эффективно воспринимается современным адресатом, близко к тексту в понимании семиотики, а не традиционной лингвистики.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Солганик Г. Я. К определению понятий «текст» и «медиа́текст» // Вестник МГУ. Сер. 10. Журналистика. 2005. № 2. С. 7–15.

<sup>2</sup> Современный медиа́текст: учебное пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. Омск, 2011. С. 8.

<sup>3</sup> Артамонова Ю. Д., Кузнецов В. Г. Герменевтический аспект языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / отв. ред. Володина М. Н. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 43.

<sup>4</sup> Дедова О. В. Мультимедийность и интерактивность как категории электронного гипертекста // Гипертекст как объект лингвистического исследования: сб. статей / отв. ред. С. А. Стройков. Самара: ПГСГА, 2011. С. 48–64.

<sup>5</sup> Драгун Е. М. Инфотейнмент как явление современной медиакультуры: автореф. дис. ... канд. культурологи / Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте РФ. М., 2015. 30 с.

<sup>6</sup> Яковлев Л. С., Потехина Е. В. Инфотеймент как стратегия структуризации социокультурного пространства // Вестник Поволжского института управления. 2016. № 3(54). С. 89–96.

<sup>7</sup> Бадмаева Н. И. Интерактивность и парасоциальность интернет-коммуникации // Вестник Бурятского государственного университета. 2014. № 10(2). С. 125.

<sup>8</sup> Гугунова Д. В. Оказиональная деривация в литературной критике: интерактивность как знак постмодерна // Предложение и слово: сб. статей / под ред. Э. П. Кадькаловой. Саратов: Изд-во СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2002. С. 602–608.

<sup>9</sup> Распопова С. С. Автор как реальный человек и образ автор в медиатексте // Вопросы теории и практики журналистики. 2015. Т. 4. № 2. С. 149–158.

<sup>10</sup> Руднев В. П. Словарь культуры XX века. М.: Аграф, 1997. С. 72.

**Nesterova N. G.**

*Tomsk State University, Russia*

### **“NEW TEXT” AS A PRODUCT OF NEW COMMUNICATIONS**

The article deals with a text on the Internet, which is considered as a product of the new mass communications of the digital era, and has features not characteristic of the text in traditional sense, and may be qualified as a new text. The key features of the new text are determined by the specific features of the new communications, their interconnectedness and interdependence, and are analyzed against the background of the features inherent in traditional texts.

*Keywords:* new text; features; traditional text; Internet text.

Помазов Алексей Игоревич

*Национальный исследовательский  
Нижегородский государственный университет  
имени Н. И. Лобачевского, Россия*

alexpomazov@gmail.com

## **КАТЕГОРИЯ АТТРАКТИВНОСТИ В МЕДИАДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: КОММУНИКАТИВНЫЙ И СОБСТВЕННО ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТЫ**

В работе анализируются механизмы выражения категории аттрактивности контента сайтов российских вузов на основании современной теории речевого воздействия. Выделяются коммуникативные и собственно языковые механизмы ее актуализации. Разбираются такие языковые средства, как использование ключевых слов, прецедентных текстов (в том числе мемов), элементов окказионального словообразования, выявляется поликодовый характер инструментов воздействия на аудиторию.

*Ключевые слова:* речевое воздействие; аттрактивность; медиатекст; контент сайта; интернет-коммуникация; русский язык.

Использование языковых инструментов влияния на аудиторию в коммерческих, политических и иных целях активно изучается в лингвистических исследованиях последнего десятилетия. В теории речевого воздействия анализируются политический, медийный, рекламный и другие виды дискурса<sup>1</sup>. Активно развиваются новые типы дискурса, связанные с повышением роли среды интернета в условиях новых коммуникативных потребностей современного общества, специфика которых заключается в необходимости ориентироваться в валлообразных потоках разнородной информации<sup>2</sup>. Естественно, что интернет рассматривается и используется как мощный вид коммуникативного воздействия на большие массы людей<sup>3</sup>.

В условиях складывающейся глобальной конкуренции на образовательном рынке российские вузы также вынуждены применять различные средства взаимодействия со своей целевой аудиторией посредством интернет-дискурса. Сайты и представительства в социальных сетях российских вузов все чаще перенимают механизмы языкового воздействия на адресата сообщения, которые уже давно отработаны и активно используются в коммерческой и политической сферах.

В связи с этим интересным материалом для исследования в этом плане являются сайты российских вузов. Их основная аудитория — абитуриенты и студенты — репрезентативна в силу своего преобладания среди пользователей сети интернет. Именно медиаресурсы становятся основным источником информации для пользователей и инструментом привлечения внимания целевой аудитории для университетов. Как следствие, язык сайтов вузов весьма подвижен и склонен следовать за пред-

почтениями аудитории. Авторы контента сайтов учебных заведений часто стараются говорить со своей аудиторией на ее языке с целью привлечения внимания молодежи и построения эффективной коммуникации, поэтому язык интернета оказывает влияние на, казалось бы, академический язык университетских сайтов<sup>4</sup>.

Один из аспектов речевого воздействия в среде интернета, который принято описывать через научное понятие *аттрактивность*, мы исследовали на примере сайтов и представительств в социальных сетях университетов — участников Программы повышения конкурентоспособности ведущих российских вузов среди ведущих мировых научно-образовательных центров 5–100. Научным инструментарием для подобного анализа является теория речевого воздействия<sup>5</sup>.

Исследователи О. И. Максименко и В. В. Подрядова определяют категорию аттрактивности как свойство языкового объекта обращать на себя повышенное внимание аудитории, на которую направлено содержащееся в нем сообщение<sup>6</sup>.

Опираясь на эту дефиницию в изучаемых текстах сайтов и в соответствии с концепцией работы, мы сначала рассматриваем общие коммуникативные механизмы создания аттрактивности в контенте сайтов вуза, а затем — конкретные языковые средства.

**К коммуникативным механизмам** относятся особенности проявления общих принципов организации интернет-коммуникации: интерактивность, гипертекст, поликодовость и инфографика.

Анализ коммуникативных средств выражения аттрактивности показывает, что для всех исследуемых источников характерен поликодовый характер воздействия на адресата. Текст всегда используется в сочетании с различными графическими приемами, цифровой информацией, фотографиями, игрой шрифтов, видео и т. д. К наиболее применяемым экстралингвистическим средствам создания аттрактивности на сайтах российских вузов можно отнести следующие инструменты:

- (1) Фотография или фотоколлаж, в которых используются различные привлекательные для пользователей образы. Например, на сайте Института биологии и биомедицины Университета Лобачевского (<http://www.ibbm.unn.ru>) мы видим фотографии красивых девушек и юношей в белых халатах, работающих за современным микроскопом. Сопроводительный текст — «ИББМ — в гармонии с природой, в ногу со временем!». С точки зрения когнитивного анализа, целью авторов контента было привлечь внимание реципиента путем ассоциации себя с людьми, представленными на картинке. По задумке автора, пользователь-абитуриент должен представить, что, поступив сюда, он будет заниматься наукой на современном оборудовании в молодом, привлекательном коллективе.
- (2) Графические элементы — изображения, использующие сочные насыщенные цвета (они сами по себе являются сильным раздражителем для человеческого зрения) и содержащие некие культурные коды, свойственные аудитории, к которой обращается адресант. Например, на сайте университета ИТМО мы видим баннер, где на ярком сине-зеленом фактурном фоне изображен молодой человек, выглядящий как «хипстер» — на скейтборде, в наушниках, с модной

на момент изучения бородой. Рисунок сделан в стиле flat-графики (популярный в момент изучения вид графического изображения людей в виде плоских ярких персонажей). Сопровождающий текст «ГИД ПО УНИВЕРСИТЕТУ ИТМО ДЛЯ МЕГАПЕРВОКУРСНИКОВ. GO!» ([http://www.ifmo.ru/images/slider3/img\\_469.png?v=10](http://www.ifmo.ru/images/slider3/img_469.png?v=10)) выполнен заглавными буквами белого цвета на контрастной ярко-синей плашке и частично («GO!») синими буквами на белой плашке, изображающей стрелку, приставка «МЕГА» дополнительно выделена красным цветом. Здесь авторы, с большой вероятностью, хотели вовлечь пользователя во взаимодействие с гидом для первокурсника, дать понять абитуриенту и студенту, что руководство вуза заботится о своих новичках, снабжая всей необходимой информацией в едином удобном формате, говорит с молодыми на их языке. Сам гид выполнен в том же стиле, что и рекламный баннер. Часто тексто-графическая аттрактивность достигается также за счет таких приемов, как использование графодеривации, вынесение слов, потенциально интересных аудитории в качестве рубрик в пункты меню, графическое расположение текстовых блоков на странице и т. д.

- (3) Инфографика. Этот инструмент подачи графической информации достаточно часто используется учебными заведениями на сайтах и в социальных сетях. Он привлекает внимание пользователей тем, что в одном месте удобно и красиво расположена информация о достижениях, преимуществах, новых проектах и т. д. Характерной чертой интернет-инфографики является возможность интерактивности. Инфографика не только привлекает пользователя, но и взаимодействует с ним. Так, на сайте НИТУ МИСИС в разделе преимуществ обучения (<http://misis.ru/applicants/10-reasons>) инфографически изображена история достижений вуза в виде временной ленты, где основным временным вехам соответствует схематическое изображение — «иконка» — и текстовое описание. При прокрутке экрана временная лента также двигается, открывая для адресата новые факты, тем самым взаимодействуя с ним и привлекая внимание. Отметим, что если пассивную инфографику в виде иконок и ярких схематических смысловых изображений вузы используют регулярно, то интерактивную гораздо реже, очевидно, в силу сложности ее разработки.

В качестве собственно **языковых средств** создания аттрактивности в медиадискурсе вузов можно выделить использование ключевых слов, прецедентных текстов (в том числе мемов), элементов окказионального словообразования.

К ключевым можно отнести слова, важные для статуса и значимости вуза, вербально обозначающие его достижения; якорные слова и фразы, потенциально интересные молодой аудитории абитуриентов и студентов; «модные» слова «из интернета», имена известных личностей, современные термины.

Так, например, тема рейтингов очень активно эксплуатируется учебными заведениями при создании контента для привлечения внимания пользователей. «ВШЭ поднялась в топ-40 рейтинга молодых университетов QS» (<https://www.hse.ru/news/edu/220504238.html>), «Вышка вошла в рейтинг Forbes» (<https://www.hse.ru/news/edu/220980300.html>), «Университет ИТМО впервые представлен в предметном рейтинге THE Engineering and Technology» ([http://news.ifmo.ru/ru/university\\_live/ratings/news/7027](http://news.ifmo.ru/ru/university_live/ratings/news/7027)), «НИТУ “МИСиС” вошел в рейтинг THE International student table 2018: top 200 universities» (<http://misis.ru/university/>)



news/5–100/2018–05/5392), «ННГУ вошел в международный репутационный рейтинг университетов» (<http://www.unn.ru/site/about/news/nngu-voshel-v-mezhdunarodnyj-reputatsionnyj-rejting-universitetov>). То, что ведущие рейтинговые агентства мира оценили этот вуз, становится для абитуриента дополнительным аргументом выбора именно этого учебного заведения. В то же время для студентов и сотрудников подобный факт высокой оценки работы вуза дает ощущение причастности и гордости за свой университет. Атриктивность здесь работает не только на вербальном, но и на ментальном уровне, переходя из языка в эмоциональную сферу, связывая текст с вызываемыми положительными эмоциями реципиента.

Любопытным примером эксплуатации прецедентности, актуализующей фоновые знания аудитории для создания атриктивности, характерным исключительно для интернет-дискурса, является использование мемов, которые можно назвать «кратковременными культурными кодами». Мемы — это некоторые неоднозначные, смешные, интересные, креативные высказывания, названия, фразы и другие языковые объекты, которые неожиданно появляются в медийном пространстве, «вирусно» набирают популярность, используются в текстах сайтов, социальных сетей и даже официальных порталов, но, как правило, так же быстро исчезают. Авторы прибегают как к прямому цитированию мемов, так и к их измененным вариантам, при этом сохраняя явную семантическую или лексическую связь с исходным текстом. Чаще всего мемы носят поликодовый характер.

Так, заголовок теста «Тест: В 90-е убивали людей? Как изменились россияне за 30 лет» (<https://iq.hse.ru/news/225772390.html>) на сайте ВШЭ явно апеллирует к тексту популярной у молодежи на момент создания данной публикации (октябрь 2018 г.) песни «90» музыкальной группы «Монеточка». Заголовок поста ИТМО во «ВКонтакте» — «„ВКонтакте“ 12 лет и 100 млн. пользователей. У нас почти 40К подписчиков! Работаем» ([https://vk.com/itmoru?z=photo-94\\_456241935%2Falbum-94\\_00%2Frev](https://vk.com/itmoru?z=photo-94_456241935%2Falbum-94_00%2Frev)) — использует знаменитую фразу «Работаем» телеведущего Ивана Урганта, которую он говорит в начале каждой передачи «Вечерний Ургант» в эфире главного канала страны. Вслед за ним этот призыв активно используется как в медийном пространстве, так и в обиходе. В качестве примера быстро исчезнувшего мема можно привести использованную университетом ИТМО в 2017 году песню группы «Грибы» «Между нами тает лед», которая вышла в марте 2017 года и активно набирала популярность, получив на канале YouTube за несколько недель более 10 миллионов просмотров. Уже в апреле 2017 года ИТМО опубликовал на своем канале YouTube клип-пародию «Хирш растет» (<https://www.youtube.com/watch?v=cANagPGUwOo&t=21s>) по мотивам жизни своих студентов, чем вызвал большое количество обсуждений в медиaproстранстве. Однако через несколько месяцев как оригинал, так и пародия утратили свою популярность.

В профессиональной среде такой прием иногда называют «хайпом» (англ. *hype* - ‘агрессивная реклама’), под которым понимается искусственно создаваемый ажиотаж вокруг какой-либо темы (<https://ru.wiktionary.org/w/index.php?title=%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BF&oldid=10016917>) и попытка использовать его в своих целях, в том числе рекламных. Однако следует отметить, что не все вузы используют данный прием. Вероятнее всего, причина, с одной стороны, в его провокативности и неакадемичности, а с другой — в сложности исполнения. Авторам необходимо угадать тренд развития того или иного мема и в нужный момент придумать и реализовать свою творческую версию текста и аудиовизуального сопровождения, что само по себе очень непросто при современной подвижности и скорости развития медиапространства.

В целом анализ особенностей средств создания аттрактивности в медиатекстах российских вузов позволяет говорить о тенденции к своего рода «коммодификации», т. е. к внедрению и распространению типовых моделей рекламно-коммерческого коммуникативного воздействия в образовательное пространство, к инкорпорированию специфических консюмеристских ценностей в дискурсивные практики современной российской высшей школы.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2006. 136 с.

<sup>2</sup> Радбиль Т. Б. Язык и мир: парадоксы взаимоотражения. М.: Издательский дом ЯСК, 2017. 592 с.

<sup>3</sup> Новые тенденции в русском языке начала XXI века: кол. монография / Т. Б. Радбиль, Е. В. Маринова, Л. В. Рацибурская и др.; под ред. Л. В. Рацибурской. М.: Флинта; Наука, 2014. 304 с.

<sup>4</sup> Помазов А. И. Языковые средства структурной организации и контента образовательного сайта: к постановке проблемы // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2018. № 3. С. 216–223.

<sup>5</sup> Чернявская В. Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2006. 136 с.

<sup>6</sup> Максименко О. И., Подрядова В. В. Аттрактивность в теории языка // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 1 (1). С. 66–73.

Pomazov A. I.

*Lobachevsky National Research State University of Nizhni Novgorod, Russia*

#### CATEGORY OF ATTRACTIVENESS IN MEDIA DISCOURSE OF RUSSIAN UNIVERSITIES: COMMUNICATIVE AND LINGUISTIC ASPECTS

The article analyzes the expression mechanisms of the ‘attractiveness’ of the websites of Russian higher educational institutions through the prism of the modern theory of speech exposure. The author highlights the communicative and linguistic mechanisms of its actualization. The paper reviews such linguistic tools, as use of keywords, precedent texts (including memes), and elements of occasional word formation, and identifies the polycode character of tools for influencing the audience.

*Keywords:* speech persuasion; attractiveness; media text; website content; Internet communication; Russian language.

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СИБИРИ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ГОСТЕЙ СТУДИИ «РАДИО СИБИРЬ»

В статье анализируется медийный образ Сибири, который создаётся в диалогах ведущего с гостями студии «Радио Сибирь». Медиаобраз складывается из впечатлений известных музыкантов о разных городах сибирского региона, упоминающихся в беседах ведущего регионального радио с гостями студии. Языковые единицы, репрезентирующие образ Сибири, отмечают его положительные и отрицательные стороны.

*Ключевые слова:* медиаобраз; Сибирь; репрезентация; региональное радио.

Создаваемые в медиатекстах образы регионов, городов, стран, которые определяются в научной литературе как медиаобразы<sup>1</sup>, в последнее десятилетие становятся объектом изучения в работах многих учёных. Указанное понятие используется в разных гуманитарных науках. В данном исследовании под медиаобразом понимается *представление о конкретном объекте, которое создаётся на радио в результате отражения в радиотекстах тех или иных черт данного объекта, эксплицирующихся определёнными языковыми средствами.*

С появлением новых форматов масс-медиа репрезентация образа регионов страны расширяется с каждой публикацией и постом в социальных сетях, с каждой фотографией в красочных блогах о путешествиях по России и её городам. Сибирский регион является не только важной экономической частью страны с разнообразными природными и климатическими условиями, но и огромным культурным пространством с проживающими на её территории многочисленными народностями и национальностями, регионом с богатым историческим прошлым и своими культурными традициями. Исследованию медиаобраза Сибири и её регионов в СМИ посвящены работы Е. Г. Малышевой<sup>2</sup>, М. В. Терских, Е. Д. Малёновой<sup>3</sup>, В. Е. Ершовой<sup>4</sup>, Н. А. Гриднева<sup>5</sup>, А. Д. Иванютенко<sup>6</sup>, А. В. Гусейновой, Н. Е. Забусовой<sup>7</sup>.

Особенностью построения медиаобраза Сибири в культурно-просветительских радиопрограммах, где в основном звучит монологическая речь ведущего, является акцент на внешних особенностях Сибири (на информации о различных природных, климатических условиях, многообразии национальных культур). Это показал анализ программ «Про Сибирь»<sup>8</sup>, «Легенды Сибири»<sup>9</sup> на региональной радиостанции «Радио Сибирь».

Цель данной статьи — рассмотреть и проанализировать те стороны медиаобраза Сибири, которые актуализируются в беседах с гостями студии «Радио Сибирь».

Материалом для анализа в данной статье стали записи бесед с известными музыкантами, деятелями культуры, которые приезжают в города Сибири с гастрольными турами и концертными программами. Электронная версия записей эфира доступна на сайте радиостанций «Радио Сибирь. Омск» и «Радио Сибирь. Томск»<sup>10</sup>.

Разговор с гостем начинается с короткого, но ёмкого представления ведущим названия группы и её музыкального направления:

*Ведущая: Здесь, на волне «Радио Сибирь» я, Марина Максимова, и событие года! Как мне сказали сейчас, Томск уже давно ждёт группу «Вопли Видоплясова». И у нас в гостях сегодня украинский музыкант и общественный деятель, актер, вокалист, автор песен, лидер группы «Вопли Видоплясова» Олег Скрипка! Здравствуйте!*

*Олег Скрипка: Здравствуйте, Марина, здравствуйте, томчане! Томчане — правильно? («Радио Сибирь. Томск» 19.11.2014);*

*Ведущая: Добрый день всем ещё раз! Непривычно говорить фразу «Добрый день», но сегодня он действительно добрый. У нас в гостях долгожданные люди с Урала, которые играют рок — группа «Смысловые галлюцинации», солист Сергей Бобунец.*

*Сергей Бобунец: Привет, друзья! Рад, очень рад вас видеть вообще, ну, и ваш новый красивый офис меня тоже сильно порадовал («Радио Сибирь. Омск» 25.05.2015).*

Установка на позитивный контакт выражается использованием синекдохи *Томск ждёт*, и подчёркиванием значимости предстоящей встречи музыканта с его поклонниками — *событие года, долгожданные люди*. Из приветствия С. Бобунца следует, что он не первый раз в студии «Радио Сибирь». Экспрессивно-оценочная лексика в его речи свидетельствует о давних дружеских отношениях музыканта с ведущим.

Основными темами обсуждения в беседах с гостями становятся впечатления музыкантов от города, от людей, зрителей на концертах. Важен здесь вопрос о том, были ли у гостей раньше концерты в этом городе, или это их первый приезд:

*Ведущий: Не в первый раз тур группы «Смысловые галлюцинации» начинается с нашего города, с Омска. Есть ли тому причины, кроме географических? Может быть, заряжает в городе как-то вас, так, что на весь тур хватает?*

*Сергей Бобунец («Смысловые галлюцинации»): Что особенного? Да потому что мы приезжаем — здесь друзья. То есть сначала, чтобы все закрепить. Дальше уже всяко может пойти, знаете.*

*Ведущий: Главное — первые положительные эмоции («Радио Сибирь. Омск» 25.05.2015);*

*Ведущий: Вот сегодня вы спустились с трапа, посмотрели на город, и для меня всегда был важен вопрос: есть контакт или нет контакта с городом на эмоциональном уровне?*

Олег Скрипка: *Есть контакт, неожиданный. Я себе как-то рисовал образ города. Тем более, мы уже проехали два города — Омск и Новосибирск. Я не с трапа самолета сошел, а из машины вышел. Я представлял Томск приблизительно как Новосибирск, но меньше. Оказалось — совершенно другое. Мне он даже напомнил Украину, наши старые города, потому что есть старая архитектура. Я абсолютно не люблю модерн в архитектуре, в дизайне, в одежде и тому подобное. Люблю классику, старинную красоту, барокко. И у вас вот есть остатки барокко, что в России очень редко встречается. У нас на Украине деревянной архитектуры очень мало, потому что дерева было мало, и строили, в основном, из камня. Есть в Киеве пара домов деревянных неплохих («Радио Сибирь. Томск» 19.11.2014).*

Положительные впечатления о Томске конкретизируются в речи Олега Скрипки следующими языковыми средствами: *неожиданный контакт; совершенно другое; напомнил Украину и наши старые города; старинная красота, что в России очень редко встречается.* Он сравнивает Томск с самым дорогим — с родиной. Усиление эмоций при сравнении Томска с другими городами России, где группа уже побывала, происходит посредством наречий, частиц — *совершенно, даже, тем более, абсолютно, очень.*

Отрицательные впечатления о сибирских городах чаще всего связаны с проблемой дорог. Обилие экспрессивных единиц оценочного характера в речи гостей усиливают остроту обсуждаемой проблемы.

Ведущий: *у вас ещё есть время покататься по городу. У нас такие же кочки, как и там. Ещё круче кочки (смеётся).*

Константин Бурдаев («Братья Грим»): *Мы уже проехали по омским дорогам, я это понял. Это во многих городах России есть такой нюанс.*

Ведущий: (перебивает) *такая песня дорог у нас. Она звучит причём из каждого автомобиля, и чаще всего она нецензурная («Радио Сибирь. Омск» 25.05.2015);*

Ведущий: *Роман, как вам наши дороги?*

Роман Билык («Звери»): *Дороги, да, это жуть, конечно! Я был в шоке. Я лёг спать, постаравшись забыть всё это (раздаётся смех ведущих). Это кошмар! Утро было очень, очень бодрое.*

Ведущий: *Роман, скажите, а это потрясение на омских дорогах может послужить вдохновением для написания новой песни?*

Роман Билык: *Нет, ни в коем случае. Это антивдохновение, полный де-строй. Так нельзя. Я, если честно, не видел в Омске такого, может, мы зимой приезжали, в какое-то другое время года. Я тоже не видел. Я был очень удивлён («Радио Сибирь. Томск» 16.02.2014).*

Обычно ведущие стараются сгладить отрицательные впечатления шутками и добрым смехом.

Ведущий: *А что случилось? Где Коля?*

Сергей Бобунец («Смысловые галлюцинации»): *Исчез. Был на завтраке, мы его ждали внизу у машины. Трубку не берёт, на СМС не отвечает. Коля, если ты нас видишь, слышишь...*

Ведущий: *Приходи, мы тебя ждём! Мне кажется, Николай попал под то понятие, которое известно у нас «Как не покинуть Омск». То есть*

*Омск сейчас его в себя поглотил целиком. А может быть, он поехал на метро?*

Сергей Бобунец: *А у вас есть метро? Ведущий: Может быть, появится (смеётся). Старая байка, старая... («Радио Сибирь. Омск» 20.05.2015).*

Темами обсуждения становятся погода, природа Сибири, а также сувениры, которые можно купить на память о городе:

Константин Бурдаев («Братья Грим»): *А я слышал, что Омск занимает первое место по количеству солнечных дней.*

Ведущий: *Уже первое, да. Ещё недавно было третье, но третье тоже не плохо.*

Константин Бурдаев: *То есть у вас уже целый чемпионат, да?*

Ведущий: *Среди омичей он занимает первое место.*

Константин Бурдаев: **Солнечный народ здесь живёт.**

Ведущий: *У нас обязательный атрибут — солнцезащитные очки и зимой, и летом.*

Кирилл Бурдаев: *Да? То есть настолько ярко солнышко светит? И зимой?*

Ведущий: *А зимой снега много. Всё отсвечивает и приходится себя защищать.*

Константин Бурдаев: *Ммм... как у вас всё интересно («Радио Сибирь. Омск» 25.05.2015);*

Ведущий: *У нас еще вопрос есть: «Олег, какие подарки планируете увезти в память о Томске?»*

Олег Скрипка: *Сегодня мы ехали, я видел, что кедровые шишки продавали, а то все были березки по пути, а тут кедры. Наконец-то началась настоящая Сибирь! Вот мы уже купили кедровые шишки.*

Вопрос о подарках позволяет выяснить у музыкантов стереотипы о Сибири, ассоциации с этим местом у музыкантов.

Анализ бесед ведущего с гостями студии позволяет уточнить, что в создании медиаобраза Сибири акцент делается на диалоге музыканта со зрителями. Важным становится образ людей, живущих в Сибири. Впечатления музыканта от концерта помогают раскрыть его отношение к сибирякам в сибирских городах, выяснить, состоялся ли диалог со слушателем, удалось ли донести до поклонников своё творческое настроение.

Ведущая: *Поговорим о концерте. У вас сейчас тур, впереди были два города — Новосибирск и Омск. Как там прошли концерты?*

Олег Скрипка: *Очень хорошо. В этих городах мы были. В Омске — десять лет назад, в Новосибирске — семь лет назад. Я признаюсь, когда мы в Сибирь заезжали, это был закат рок-н-ролла. Площадки те же самые были, как на которых мы сейчас выступаем, но была рок-н-рольная публика, а сейчас есть фанаты, а есть часть людей, которая нас связывает с каким-то прошлым, они женились там под нашу музыку, довольно взрослая публика, я раньше такую не встречал. И нам это непривычно. («Радио Сибирь. Томск» 19.11.2014).*

Сравнение современного зрителя со зрителем «из прошлого» показывает, насколько разным (по мнению музыканта) стало восприятие рок-культуры людьми разных поколений.



*Взрослые дядьки-тёмки, они пляшут, а молодежь — внимательно слушает песни, очень редко, что молодежь открывается на концертах.*

Важным фактором для оценивания восприятия зрителя, как отмечает гость радиостудии, является масштаб мероприятия — концерт в маленьком городе (*ощущение, что исчезает рок-культура, она уходит в прошлое*) или рок-фестиваль (*там драйв*).

В продолжение развития данной темы музыкант отвечает на вопрос о самом запомнившемся концерте:

*У нас тысячи были выступлений. Как правило, вспоминается последнее выступление. Позавчера вот в Омске мы играем-играем, отыграли программу, но ощущение такое, что рок мертв. И мы играем то, что люди слышат по радио. Потом мужик такой выбегает, вырывает у меня микрофон и кричит: «Я с женой поругался, ее зовут Оля, сыграйте песню «Оля»». Я играю эту песню и вижу результат после концерта — они помирились. Они сидели вместе, она прониклась, потом мы сфотографировались вместе. То есть, конкретное применение своего творчества увидел, на душе хорошо и отрадно.*

Для музыканта важным результатом концерта становится возможность живой коммуникации со своими слушателями, возможность услышать и исполнить их желания, иногда помочь советом или даже конкретным действием.

Целостный образ Сибири у музыкантов создаётся прежде всего из впечатлений от концертов, а не из впечатлений от внешнего облика города, его природных условий, дорог. Получение отклика от зрителей, достижение определённой коммуникации с ними на концерте становится основным компонентом образа Сибири.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Богдан Е. Н. Медиаобраз России как понятие теории журналистики // Вестник Омского университета. 2007. № 4. С. 123.

<sup>2</sup> Малышева Е. Г. «Город мёртв»: концентрация негативного в медиаобразе Омска // Коммуникативные исследования. 2014. № 2(2). С. 50–59.

<sup>3</sup> Терских М. В., Малёнова Е. Д. Медиаобраз Сибирского региона: Лингвокогнитивное моделирование. Омск: ЛИТЕРА, 2015. 160 с.

<sup>4</sup> Ершова В. Е. Образ жителя Сибири в медиапространстве Томска и Северска (на материале телевизионных выпусков и радиосообщений) // Вестник ТГУ. Филология. 2016. № 4 (42). С. 168–180.

<sup>5</sup> Гриднев Н. А. Телевизионный новостной медиаобраз Омска (на материале выпусков передачи «новости здесь» телеканала «Продвижение») // Коммуникативные исследования. 2016. № 2(8). С. 51–63.

<sup>6</sup> Иванютенко А. Д. Лексические и фразеологические средства репрезентации образа Сибири в современных СМИ // Международная научная студенческая конференция МНСК-2016: Языкознание: сб. тезисов. Новосибирск: Изд-во НГУ, 2016. С. 17–18.

<sup>7</sup> Гусейнова А. В., Забусова Н. Е. Формирование медиаобраза Республики Хакасия в федеральных СМИ // Сохранение и развитие языков и культур коренных народов Сибири: сб. статей / под ред. Т. Г. Боргоякова. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2018. С. 84–87.



<sup>8</sup> *Сабеева Ю. С.* Медиаобраз Сибири на региональном радио (на материале радиопроекта «Про Сибирь» радиостанции «Радио Сибирь») // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. Т. 7. № 1. 2018. С. 64–69.

<sup>9</sup> *Сабеева Ю. С.* Коммуникативные тактики создания медиаобраза Сибири в региональном радиотексте [Электронный ресурс] // Огарёв-online: [сайт]. [Саранск, 2017]. URL: <http://journal.mrsu.ru/arts/kommunikativnye-taktiki-sozdaniya-mediaobraza-sibiri-v-regionalnom-radiotekste> (дата обращения 24.10.2018).

<sup>10</sup> Гости студии [Электронный ресурс] // Радио Сибирь: [сайт]. [Томск, Омск, 2018]. URL: <http://radiosibir.ru/events> (дата обращения: 26.11.2018).

**Sabaeva Yu. S.**

*Tomsk State Research University, Russia*

## **REPRESENTATION OF SIBERIA IN THE DIALOGUES OF “RADIO SIBERIA” STUDIO’S PRESENTER AND GUESTS**

The article analyzes the media image of Siberia, which is created in the presenter’s dialogues with guests of the “Radio Siberia” studio. The media image is made up of the impressions of famous musicians about different cities of the Siberian region, which are mentioned in conversations of the leading local radio with the guests of the studio. The language units representing the image of Siberia mark its positive and negative sides.

*Keywords:* media image; Siberia; representation; local radio.

## **ОБУЧАЮЩИЕ МЕДИАРЕСУРСЫ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ»**

В статье рассказывается о медиаресурсах международного информационно-просветительского проекта «Современный русский», популяризирующего грамотность и культуру речи. Особое внимание уделено применению аудио- и видеоматериалов в обучении русскому языку.

*Ключевые слова:* аудиоматериалы; видеоматериалы; интернет-ресурсы; русский язык.

Современное интернет-пространство перенасыщено различного рода филологическими образовательными ресурсами, а потому даже профессионалу довольно сложно ориентироваться в предлагаемых продуктах и сравнивать их качество. Тем ценнее серьезные научные исследования, помогающие выявить лучшие сайты и порталы, пригодные для изучения и преподавания русского языка. Проведенный лингвистами Башкирского педагогического университета в рамках ФЦП «Русский язык» (2016–2020 гг.) анализ интернет-ресурсов по русской филологии позволил выстроить рейтинг на основе строгих критериев\*. По итогам этого исследования был сформирован список авторитетных сайтов и порталов, с помощью которых можно с успехом изучать русский язык. Портал проекта «Современный русский» <http://www.oshibok-net.ru/> возглавил этот рейтинг. На втором месте — сайт Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, на третьем — справочный портал «Грамота.ру».

Справочно-информационный портал [www.oshibok-net.ru](http://www.oshibok-net.ru) — основная интернет-площадка международного проекта «Современный русский», популяризирующего русский язык в России и за рубежом. За время своей работы проект «Современный русский» не раз становился победителем Всероссийских конкурсов по сохранению и укреплению позиций русского языка, а о востребованности материалов основного информационного ресурса, портала <http://www.oshibok-net.ru>, говорят цифры: сегодня его посещают жители почти 4000 городов и населенных пунктов из 154 стран мира. Десятка самых активных стран выглядит следующим образом: Россия, Казахстан, Украина, Киргизия, Беларусь, Узбекистан, Египет, США, Азербайджан, Германия.

Десятилетний опыт работы проекта позволяет говорить об успешном применении разнообразных направлений практической филологии, адресованных широким группам общественности. Основная задача сотрудников проекта при этом была и остается неизменной: сделать изучение

русского языка (шире — русской филологии) доступным и интересным для людей разного возраста и социального статуса.

Основные целевые аудитории портала — это широкая общественность, а также представители профессиональных сообществ, осуществляющих учебную, преподавательскую, журналистскую и иную деятельность, требующую наличия навыков грамотного владения устной и письменной речью. В качестве самых активных можно выделить две возрастные группы посетителей портала: первая — старшеклассники и молодежь до 30 лет, вторая — пользователи в возрасте от 30 до 50 лет.

Ориентированность контента портала в названии и содержании трех постоянно пополняемых разделов: **«Русский язык для журналистов»**, **«Русский язык для всех и каждого»** и **«Русский язык как иностранный»**.

В разделе для журналистов размещены полезные материалы, помогающие не только создавать достойные журналистские тексты для радио, печати и ТВ («Журналистский текст»), но и правильно их редактировать («Как редактировать журналистский текст»). В рубрике «Библиотека» представлены обширные перечни актуальной литературы, предназначенной для журналистов и PR-специалистов. Работникам структур, осуществляющих взаимодействие со СМИ, будет интересен пополняемый подраздел «В помощь пресс-службам». В подразделе «Полезные ресурсы» размещены снабженные аннотациями электронные порталы и сайты, которые помогут журналистам в профессиональной деятельности и при работе над текстом.

Раздел **«Русский язык для всех и каждого»** самый востребованный на нашем портале. Его мы создали специально для тех, кому интересна филология вообще и русский язык в частности. С нашей помощью школьники узнают, как готовиться к олимпиадам и экзаменам, знакомятся с актуальной информацией о ЕГЭ и ГИА, о востребованных веб-страницах, содержащих важную информацию об экзаменах, их форме, регламенте и содержании, а также о полезных пособиях и справочниках по филологии.

В помощь тем, кто учится разбирать тексты, мы создали блок «Как анализировать». Здесь представлены примерные схемы анализа лирики, эпических и драматических произведений; приведены основные принципы рецензирования, даны советы по созданию театральной рецензии и написанию эссе.

В блоке «Не ошибись!» собраны сведения о правописании популярных слов и выражений, вызывающих затруднения. В разделе «Учиться надо весело» представлено большое количество занимательного материала о русском языке. Например, в подразделе «Весёлая акцентология» размещены созданные нами двустихия для запоминания ударений в проблемных словах («Любопытные вблизи? Закрывайте жалюзи!»). О необычном происхождении привычных слов читайте в подразделе «Занима-

тельная этимология». Если вы испытываете затруднения при отчётливом произношении слов, вам поможет подборка скороговорок для улучшения артикуляции. Пополнить свой багаж знаний и стать более разносторонним в общении позволят русские и иностранные пословицы и поговорки о языке и речи. Расширить кругозор и узнать больше о том, какие отечественные писатели и поэты восславляли родную речь в своих произведениях, поможет раздел «Стихи и высказывания о русском языке».

Богатое и увлекательное содержание представляет собой блок «Что почитать», позволяющий выбрать литературу по возрасту, интересам и предпочтениям. В этом разделе каждый книголюб сможет найти произведение по душе. Не останутся разочарованными и читатели, следящие за современными книжными новинками. Тем, кто интересуется лучшими произведениями современной беллетристики, будет особенно интересно познакомиться с литературными премиями России, а также с лауреатами и финалистами премии «Русский Букер». Специалисты и любознательные исследователи найдут в нашем разделе популярную литературу по истории, искусству и культурологии. Ученикам 2–11-х классов адресованы списки рекомендованной на лето русской и зарубежной литературы. Абитуриенты и выпускники обнаружат в подразделе «Учебники и справочники по русскому языку и литературе» богатый перечень книг, полезных при сдаче экзаменов по филологии. «Список избранных экранизаций литературных произведений» поможет сориентироваться при выборе художественных фильмов, созданных по мотивам известнейших книжных сюжетов.

В блоке «Наши публикации» размещены авторские тексты сотрудников проекта «Современный русский», посвященные актуальным вопросам филологии. Предлагаем мы своим пользователям и аннотированную подборку «Филологические порталы и сайты», содержащую много познавательного и интересного материала.

Раздел «Русский язык как иностранный» будет интересен преподавателям-практикам («Хочу преподавать РКИ», «Полезные сайты и порталы», «Литература по РКИ»). В рубрике «Методическая копилка» представлены имена и достижения мэтров отечественной методики РКИ, собраны их лучшие лекции, фрагменты практических занятий, а также размещены видеоролики по некоторым ключевым коммуникативным темам.

Для тех же, кто решил выучить русский язык, будут полезными следующие рубрики: «Хочу учиться», «Полезные сайты и порталы», «Тестирование по РКИ». Материалы, собранные в рубрике «Стихи и песни на русском языке», адресованы прежде всего детям, которые живут за пределами России, но считают её своей родиной. В каталоге «Образы русского слова» размещены пословицы и поговорки о языке и речи, проиллюстрированные работами воспитанников художественных школ

и школ искусств. А мультимедийный образовательный ресурс «Ближе к России. Омск», созданный при грантовой поддержке фонда «Русский мир», поможет в освоении русского языка на региональном материале.

Каждый раздел содержит полезные подборки интернет-ресурсов, советы тем, кто работает с текстами, краткие своды правил по русскому языку, списки учебников и специальной литературы, разработки лингвострановедческого характера и многое другое. В частности, на портале силами сотрудников проекта созданы уникальные справочные сервисы, позволяющие быстро просклонять числительные или фамилии.

Важно, что у пользователей проекта есть возможность получать бесплатные консультации лингвистов: вопросы по филологии можно оставлять не только на портале, но и на специально созданной в 2011 году справочной странице <http://ask.fm/russian>, очень востребованного ресурса для дистанционного изучения русского языка. Сегодня подписчиками этой страницы экстренной лингвистической помощи являются около 28 тысяч человек из разных стран мира. В течение последних двух лет департамент инновационных лингвистических проектов МКР-Медиа смог продлить время оказания экстренной лингвистической помощи до 17 часов, подключив к работе на странице филологов из двух федеральных университетов — Дальневосточного (Владивосток) и Балтийского университета им. И. Канта (Калининград).

Портал является своеобразной копилкой аудио- и видеоматериалов для изучения русского языка. В разделе «Аудио» размещены 250 тематических выпусков просветительских радиопередач «Нескучный русский». Двухминутные передачи в развлекательной форме рассказывают о нормах ударения, о загадках русских фразеологизмов, об устаревших словах и новейших заимствованиях... Достоинства этого обучающего материала в следующем: у микрофона работают профессиональные актеры и дикторы с поставленной речью; запись можно останавливать и прослушивать сколько угодно раз, акцентируя внимание на сложных случаях русского интонирования, орфоэпии или акцентологии; заниматься развитием речи, анализируя новую лексику и попутно расширяя словарный запас. Передачи разбиты на недельные тематические блоки: заявленная в понедельник тема развивается на протяжении пяти дней. Например, тема недели — «Термины родства в русском языке», и за неделю слушатели узнали, чем шурин отличается от деверя, кто такие золовка и ятровка, тесть и теща, свёкр и свекровь, чада и домочадцы и т. д.

В разделе «Видео» на портале проекта создана подборка видеороликов «Откуда слова растут», рассказывающая об истории известных слов и выражений, знакомящая с азами этимологии. Передача помогает глубже понять значение слова, которое рассматривается в историческом ключе, обрастает контекстами и в результате лучше воспринимается как носителями языка, так и инофонами.

Еще одним интересным видеопродуктом, созданным при участии сотрудников департамента инновационных лингвистических проектов, стал цикл просветительских передач «Как это будет по-русски?», выходящих в эфире ТВ БРИКС и рассказывающих об аналогиях, смысловых переключках в разных языках. Страны, входящие в БРИКС, связаны политическими, экономическими, культурными контактами, поэтому ТВ БРИКС стало востребованным коммуникационным ресурсом, способствующим укреплению взаимопонимания между народами пяти государств. В записи передачи участвуют студенты из Индии, Бразилии, Китая, Африки, обучающиеся в российских вузах. Молодых людей, осваивающих русский язык, не просто интересуют значения пословиц, поговорок, крылатых выражений, фразеологических оборотов. Им важно, что в своем родном языке они могут найти если не полные совпадения, то близкие по смыслу выражения, и убедиться, что народная мудрость — то общее, что сближает разные народы и культуры.

Содержание портала <http://www.oshibok-net.ru/>, в том числе его аудио- и видеонаполнение, может служить подспорьем как для преподавателей и студентов, так и для тех, кто хочет, используя современные интернет-ресурсы, заниматься самообразованием, повышать собственный уровень владения русским языком.

#### **ПРИМЕЧАНИЕ**

\* *Капишева Т. Ю., Кудинова Г. Ф., Попова Е. В. и др.* Мониторинг русскоязычных образовательных интернет-ресурсов, связанных с изучением и преподаванием русского языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 102–113.

**Skok T. N.**

*Department of Innovative Linguistic Projects MKR-Media, Russia*

#### **EDUCATIONAL MEDIA RESOURCES OF THE INTERNATIONAL PROJECT “MODERN RUSSIAN”**

The article describes the work of the international information and educational project “Modern Russian”, which promotes literacy and culture of speech. Particular attention is paid to the use of audio and video materials in teaching the Russian language.

*Keywords:* audio and video materials; Internet resources; Russian language.

## **ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В ЯЗЫКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕРИОДИКИ**

В статье рассматриваются вопросы функционирования заимствованной лексики в языке массовой коммуникации. Утверждается, что интеграция в мировое сообщество породила массу заимствований в языке массмедиа. Подчеркивается важность прослеживания трансформации лексических значений тех слов, которые еще не освоены языком, но со временем могут изменить свой лингвистический статус с учетом динамической природы языка.

*Ключевые слова:* заимствованная лексика; иноязычные слова; массмедиа; медиалингвистика; лексические значения; медийный дискурс.

Внимание ученых в последнее десятилетие активно уделяется вопросам функционирования языковых единиц в сфере массовой коммуникации. Тексты масс-медиа становятся объектом рассмотрения самых различных школ и направлений лингвистики. Появляется новый термин, объединивший в себе два базовых компонента «медиа» и «лингвистика», предметом изучения которого является функционирование лексических единиц в языке периодики. В современном обществе невозможно недооценивать роль средств массовой коммуникации в целом и в развитии языка в частности. Все языки и культуры испытывают влияние глобализации — процесса всемирной экономической, политической, культурной интеграции и унификации, вызванной прогрессом, постоянным совершенствованием информационных технологий, которые позволили расширить и развить всемирную компьютерную сеть интернет, что способствует формированию глобального информационного пространства.

Медийному дискурсу, в рамках которого используются не только тексты, созданные собственно политиками или журналистами, но и в целом распространяемые посредством СМИ тексты, посвященные политическим и другим проблемам, свойственна следующая особенность: в СМИ воздействующая функция языка трансформируется в функцию управления поведением огромных коллективов людей и манипулирования их сознанием. Массмедийный дискурс (язык СМИ, публицистический дискурс, медийный дискурс) отражает настроения, происходящие в жизни общества, что незамедлительно находит свое выражение в языке<sup>1</sup>.

Несмотря на множество современных исследований, посвященных проблемам заимствования иноязычной лексики, данный вопрос остается актуальным и по сей день. Заимствование как многогранный языковой феномен предполагает не только появление иноязычной лексики



в языке, но и ее последующее освоение, которое подразумевает адаптацию к фонетической, лексической и грамматической системе языка-реципиента.

Некоторые из заимствованных слов в русском языке привлекаются чаще всего не для того, чтобы назвать новую реалию, а для переименования уже существующей, для наделения ее новой экспрессией. Знакомое слово приобретает новый облик с помощью «чужого» слова.

Анализ русскоязычных казахстанских газет («Казахстанская правда», «Литер», «Вечерняя Астана», «Экспресс К» за 2016–2018 годы) позволил выделить основные значения англицизмов, регулярно употребляющихся в массмедийном дискурсе.

В последнее время в казахстанской периодике высокой частотностью отличаются слова: *модернизация*, *глобальный*, *тренд*, *бренд*. Они являются ключевыми в дискурсе массмедиа. Но у этих слов в текстах актуализируются те значения, которые выполняют функцию воздействия на читателя или слушателя для выработки определенной точки зрения на те или иные политические ситуации. Вполне объяснимо их использование, так как они являются обобщающими словами, придающими особую, нужную тональность всему тексту. Именно с их помощью моделируется соответствующая картина мира. Они представляют собой понятийный образ движения, развития, роста, возрождения, направления, масштабности.

Слово *глобальный* в массмедийном дискурсе используется в следующих значениях: «охватывающий весь земной шар, всемирный; полный, всесторонний, всеобъемлющий»:

*Глобальный диалог о главном; глобальный рост численности населения; глобальная экономика; глобальный рынок ядерного топлива; процесс глобализации.*

Слово *тренд* употребляется в значении «направление развития в какой-либо области жизни, либо явление, продукт или предмет, задающий тон в этой области»:

*Главные тренды года; тренды технологичного будущего, важно быть в тренде; основной тренд современности; глобальный тренд; тренды рынка жилья; тренды социального единства; пять мегатрендов; трендовые вопросы.*

Слово *модернизация* в последнее время приобретает второе дыхание в СМИ в связи с последней программной статьей Главы государства «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания». Это слово используется в значении «процесс полного или частичного изменения общественной системы или сознания с целью ускорения развития; современный, передовой, обновленный»:

*Фундамент для эволюционной модернизации; модернизация общественного сознания; результаты экономической модернизации; глобальная модернизация.*

Значения слова *бренд* — «торговая марка товара или продукта в наиболее предпочтительном образе, имеющем высокую репутацию у потребителя; знак, образ предмета или явления; имидж»:

*Бренд ЭКСПО привлекает туристов; позитивный бренд; мировые бренды; национальный бренд высшего образования; брендовые отели; имиджевый бренд страны.*

В СМИ слово *бренд* употребляется в самых различных значениях:

Кумыс как национальный *бренд*; ... предлагают рекламировать в качестве национального *бренда* деликатесы из конины, кумыс, шубат.

Слово *кумыс* и фиксация этого слова в периодике способствует более полному пониманию его содержания в языке и культуре, расширению концептуальных смыслов. Кумыс как национальный напиток символизирует Казахстан. И *бренд* употребляется в этих приведенных примерах в значении «атрибут», «символика». Кроме этих значений *бренд* используется в значении «достояние». Ср.: *Михаил Боярский — бренд России*. В политическом дискурсе слово *бренд* употребляется в значении «показатель».

В эпоху глобальных коммуникаций интернет как особое коммуникативно-информационное пространство обусловило появления в периодике слов, употребляемых в IT-технологиях: *перезагрузка, драйвер, скриншот, интерактив* и другие.

В слове *драйвер* в текстах масс-медиа актуализируется значение «двигатель, движущий механизм»:

*Устойчивые драйверы роста; новый драйвер экономики; учащиеся НИИ стали главными драйверами в системе образования; пять социальных инициатив президента являются драйвером экономики; драйверами стали секторы государственно-партнерского сотрудничества.*

Слово *перезагрузка* является калькой английского слова *reload* и имеет значение «процесс, при котором компьютер полностью очищает содержимое оперативной памяти и возобновляет свою работу», в медийном языке употребляется в значении «процесс с дальнейшим изменением основного направления, тенденции»:

*Перезагрузка финансового сектора; молодежное крыло «Жас Отан»: перезагрузка; Астанинский экономический форум: перезагрузка; сельская перезагрузка; комплексная перезагрузка.*

*Скриншот* переводится дословно с английского языка (*screenshot*) как «снимок экрана». Термин может применяться как к физическому носителю сохраненной с экрана информации — графическому файлу, так и к представлению, отображению этого графического файла на экране или в напечатанном документе. В газете «Казахстанская правда» есть рубрика «Скриншот», где дается аналитический обзор статьям, опубликованным в других источниках. От данного слова образуется глагол при помощи русских аффиксов, например, *заскриншотить*.

Как видно из примеров, показателем востребованности заимствованных слов и высокой их адаптации в языке периодики является возможность точно передать смысл высказывания или обозначить то или иное новое явление. Чаще всего слова структурно совпадают с иноязычными образцами: *скриншот, драйвер, интерактив*, другие оформляются при помощи аффиксов заимствующего языка: *глобальный, глобализация, глобально, трендовый, стартаперы*.

Сохраняют и свою актуальность такие мотивы заимствования, как авторитетность языка — источника, его доминирующее положение, и языковая мода, обаяние новизны, эффект современности, принадлежности к определенному сообществу, интригующее начало, связанное с загадочностью, «неокончателностью» смысла чужого слова, дающего свободу ассоциациям<sup>2</sup>.

В связи с этим в языке масс-медиа появляются слова, сохраняющие идентичное написание с иноязычными образцами: *мейнстрим, фэйк, хедлайнер, кластер, омбудсмен, стартап, дедлайн, мессидж, флешмоб, байер, пичинг, тизер, скрипты, микс, селебрити* и др.

Иноязычное слово *кластер* (англ. cluster — «скопление») — это объединение нескольких однородных элементов, которое можно рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами. Вхождение данного слова изменило состав лексических групп (слово *кластер* расширяет состав синонимического ряда с опорным словом *комплекс*).

Приведем примеры:

*Создание отраслевых учебно-методических кластеров; создание химического кластера; инновационный кластер; создание мясного кластера; кластерный фонд «Парк инновационных технологий»; новый кластер экономики Казахстана; кластерный подход; кластерный принцип; природные кластеры.*

Заимствованное слово *фэйк* (англ. fake — «подделка, фальшивка») вытесняет русские слова подделка, фальшивка. Это слово на начальном этапе сохраняет неустойчивость в написании *фейк* или *фэйк*:

*Китайские фейковые гаджеты; агентства, распространяющие фейковую новость; фейковые сумки; фейковые аккаунты; рассылка фейковой информации.*

Иноязычное слово *мейнстрим* (англ. mainstream — «основной поток») означает основное направление, главная линия, основное течение или просто «попасть в струю»:

*Казахстан находится в мейнстриме этих процессов; в мейнстриме глобальных изменений; предопределено начало того глобального мейнстрима.*

Чаще всего заимствованные слова в периодике не сопровождаются пояснениями и комментариями, и не всегда можно точно определить, какое лексическое значение слова в данных примерах актуализирует-

ся. Но иногда полностью дается объяснение значения употребляемого иноязычного слова для полного уяснения значения незнакомого слова. Сравните примеры:

1. Во время **питчинга**, где продакин — студии представляли эксклюзивное видео;
2. Этот процесс называется «**питчинг**», когда приглашают независимых специалистов, которые высказывают мнение относительно предложенных идей и инициатив с целью нахождения инвесторов.

Иноязычное слово *питчинг* (от англ. pitch — обозначает «выставлять на продажу») — презентация кинопроекта с целью нахождения инвесторов, готовых финансировать этот проект. В публицистике это слово расширило свое значение и употребляется не только тогда, когда речь идет о презентации проектов в киноиндустрии, а вообще любого проекта.

Займствованное слово *стартап* (от англ. start-up «запускать») — это новый проект или новая компания, предприятие, фирма, находящиеся на стадии развития «стартапа». Это слово является неологизмом и активно эксплуатируется в языке периодики. Иногда это слово сохраняет иноязычное написание. Рассмотрим примеры использования этого слова:

*Десять сильнейших стартап-команд примут участие; команды представили свои стартапы; программа Smart Sholy, на которой стартаперов ждали на базе Astana Hub.*

В последнем примере *стартаперы* означает «участники стартапа» (газета Казахстанская правда от 23 апреля 2018 года).

Таким образом, функционирование иноязычных слов в сфере массовых коммуникаций и формирование в дискурсе масс-медиа новых лексико-семантических парадигм требует особого внимания и тщательного изучения. Очень важно проследивать трансформационные изменения заимствованных слов, которые еще полностью не освоены языком, но активно используются на страницах периодики, и вполне возможно, что в скором будущем их лингвистический статус может измениться.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. С. 16.

<sup>2</sup> Сулименко Н. Е. Современный русский язык. Слово в курсе лексикологии: учеб. пособие. М.: Наука: Флинта, 2006. С. 64.

Tochanova S. K.

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan

#### THE FUNCTIONS OF BORROWED VOCABULARY IN THE LANGUAGE OF MODERN PERIODICALS

The article deals with the functioning of borrowed vocabulary in the language of the media, and concludes that integration into the world community has generated a lot of borrowing in the language of periodicals, hence the importance of transforming the lexical meanings of words that have not yet mastered the language, but over time can change their linguistic status given the dynamic nature of the language.

*Keywords:* foreign words; mass media; media linguistics; lexical meanings; media discourse.

## ЧУЖАЯ РЕЧЬ КАК МАРКЕР ИНФОРМАЦИОННОГО И АНАЛИТИЧЕСКОГО В МЕДИАДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЛОВОЙ ПРЕССЫ)

На материале деловой прессы показывается роль противопоставления собственной и чужой речи в разграничении информационных и аналитических жанров медиадискурса. Маркеры аналитичности (метатекст, абстрактная и оценочная лексика, причинные, условные и под. синтаксические конструкции, ирреальные модальности) в собственно аналитическом тексте принадлежат не к чужой (прямой или косвенной), а к собственной речи журналиста.

*Ключевые слова:* медиадискурс; грамматика медиадискурса; жанры медиадискурса; информационные жанры; аналитические жанры; чужая речь.

Одним из актуальных процессов в современном медиадискурсе является конвергенция информационного и аналитического и формирование информационно-аналитического медиадискурса<sup>1</sup>. Это проявляется в «обрастании» информационных сообщений аналитическими компонентами, например, комментариями экспертов. С другой стороны, собственно аналитические жанры все в большей степени привязываются к «горячим» актуальным событиям, становятся формой оперативной реакции на них. Указанный процесс позволяет по-новому поставить вопрос о разграничении информационного и аналитического начал.

Деление на информационные и аналитические жанры является для журналистики традиционным. А. А. Тертычный обосновывает это деление с опорой на методы, используемые автором текста. К эмпирическим методам познания автор относит наблюдение, работу с документами, интервью (опрос, беседу, анкетирование) и эксперимент, к теоретическим методам — индукцию, дедукцию, анализ и синтез, сравнение и аналогию, гипотетический метод и т. п.<sup>2</sup> Однако ориентация на методы имеет следствием то, что некоторые жанры (корреспонденция, отчет, интервью, опрос) оказываются одновременно информационными и аналитическими, то есть к удвоению их позиции в рамках классификации<sup>3</sup>.

С другой стороны, граница между информационными и аналитическими жанрами является размытой и неопределенной, поскольку большинство текстов содержит в себе признаки как информационного, так и аналитического начал, которые «смешиваются» в определенной пропорции. Л. Е. Кройчик делит журналистские жанры на оперативно-новостные, оперативно-исследовательские, исследовательские, исследовательско-новостные и исследовательско-образные<sup>4</sup>, причем термины «оперативный» и «новостной» равнозначны термину «информацион-

ный», термин «исследовательский» — термину «аналитический», термин «образный» — термину «публицистический». Порядок терминов в сложных номинациях групп жанров не безразличен: «оперативно-исследовательские» жанры содержат в себе минимум элементов аналитичности при преобладании информационного (оперативного) начала, тогда как в «исследовательско-новостных жанрах» аналитическое начало, наоборот, преобладает. В силу этого более правильно было бы говорить о текстах с информационной или аналитической доминантой, тогда как характеристика текста как информационного или аналитического уместна лишь в дидактических целях.

Таким образом, противопоставление аналитических и информационных текстов, будучи четко вписанным в журналистский дискурс, по-прежнему ставит перед исследователями вопрос о критериях разграничения данных типов текста.

По нашему мнению, используемый журналистом метод и даже форма изложения не являются единственно возможным критерием при определении типа текста, то есть его принадлежности к информационному или аналитическому дискурсу. Если перевести рассмотрение в чисто языковую (грамматическую и лексическую) перспективу, то вопрос можно сформулировать так: какие именно языковые средства являются маркерами аналитичности и информативности?

Маркерами аналитичности можно считать лексические и синтаксические средства, в которых воплощаются аргументация и рассуждение, сопоставление фактов и т. д. На более конкретном уровне эта система маркеров должна включать следующие компоненты:

- 1) синтаксические средства, выражающие причинно-следственные, условные, сравнительные, противительные и под. отношения;
- 2) обобщенность семантики суждений и абстрактность лексики;
- 3) разнообразие модальных значений, которые включают как объективную, так и субъективную модальность;
- 4) метатекст в тексте<sup>5</sup>, то есть «своего рода коммуникативный „дейксис“, указывающий на тему сообщения, организацию текста, его структурированность и связность»<sup>6</sup>;
- 5) оценочность речи, которая отражает и выражает авторскую позицию;
- 6) наличие личных местоимений, вопросно-ответных структур, то есть любых средств, репрезентирующих присутствие автора, осуществляющего анализ.

В этом случае контраст между информационными и аналитическими текстами можно представить в виде ряда оппозиций: а) богатству модальных значений в аналитическом тексте противостоит преобладание в информационных публикациях реальной модальности (в форме прошедшего и настоящего времен); б) в текстах с информационной доминантой преобладают имена собственные и цифровая информация, а также нейтральная лексика, воплощающие установку автора на объективность в освещении события, тогда как в аналитических текстах преобладает абстрактная лексика; в) тексты с информационной доминантой в большей

степени опираются на синтаксические структуры с пространственными и временными значениями (одновременность — предшествование — следование), в текстах с аналитической доминантой преобладают причинно-следственные отношения и отношения обусловленности.

По нашему мнению, в систему маркеров информационности/аналитичности наряду с перечисленными признаками следует включить разграничение своей и чужой речи. Категории собственной и чужой речи играют важную роль в архитектонике информационно-аналитических жанров журналистики. По нашим наблюдениям, авторизирующая функция является второй по частотности функцией дискурсивных слов в аналитических текстах деловой прессы<sup>7</sup>. С этой точки зрения журналистский текст представляет собой соединение собственной речи журналиста и высказываний, которые принадлежат экспертам и лидерам мнений и передаются посредством одной из форм чужой речи (прямой, косвенной или несобственно-прямой), а также чужой речью, маркируемой посредством вводных конструкций<sup>8</sup>.

В такой перспективе важно, к чьей речи принадлежат формальные маркеры аналитичности. Если эти маркеры принадлежат к речи журналиста, то мы можем утверждать, что текст является аналитическим, поскольку он отражает результаты аналитической работы, проделанной журналистом. Если эти маркеры принадлежат к речи цитируемых экспертов, интервьюируемого лица и т. д., то возникает вопрос, не является ли этот текст информационным, поскольку источником анализа и оценки выступает не журналист, а другое лицо. С содержательной точки зрения, даже если у интервью имеется ярко выраженное аналитическое начало, оно обычно содержится в словах интервьюируемого, а не интервьюера. Аналитическим может быть только интервью, в котором журналист высказывает собственные мысли и оценки. Но такая форма перерастает интервью и должна быть охарактеризована как, например, беседа. Рассмотрим использование чужой речи в деловой прессе с этой точки зрения.

В заметке Ю. Локшиной и К. Дементьевой «Хорошие заемщики закончились. Кредиты им больше не интересны» («Коммерсантъ», 22.10.2014) основное содержание — сокращение объемов кредитов — формулируется в лиде:

*В сентябре наметилось резкое сокращение объема выдаваемых потребительских необеспеченных кредитов. Если в первом полугодии банки выбирали лучших заемщиков из числа своих клиентов и одобряли им большие суммы, отказывая ненадежным желающим, то осенью большинство хороших клиентов осознали, что кредиты им сейчас не нужны.*

Затем, в первом абзаце, это событие разъясняется и конкретизируется «на языке цифр», в виде конкретных показателей со ссылкой на Национальное бюро кредитных историй. Информационное начало данного текста проявляется в том, что поводом для создания текста является актуальное, но не совсем очевидное событие — внезапное изменение, кото-



рое рассматривается в связи с его причинами и следствиями и является значимым с точки зрения экономики.

Тем не менее эта новость содержит явные элементы аналитики, не сводимые исключительно к цифровой информации. В тексте не только подробно описывается сложившаяся ситуация, но и выявляются ее причины, а также предлагается прогноз. Эта информация подается через высказывания экспертов — высокопоставленных чиновников крупных банков. Комментарии экспертов иногда подаются в форме косвенной речи:

*По словам зампреда Промсвязьбанка Леонида Качалова, обычно рынок труда реагирует на негативные изменения в экономике с отсрочкой шесть месяцев, а это значит, что осенью клиенты столкнулись со снижением зарплат и увольнениями, что явно охладило их пыл в отношении кредитования.*

В других случаях комментарий приводится дословно, в виде прямой речи:

*«Если летом у многих банков были разные акции по потребительским кредитам, то осенью они закончились, а новые никто не запускает. Сейчас очевидно, что банки больше сконцентрированы на привлечении фондирования, а не на выдаче кредитов», — указывает директор департамента розничных нетранзакционных продуктов Сбербанка Наталья Алымова.*

Аналитичность текста находит отражение в том, что в речи экспертов представлены суждения с обобщенной семантикой («в сентябре... количество желающих существенно сократилось», «сейчас банки больше сконцентрированы на привлечении финансирования»), синтаксические структуры, выражающие причинные, сопоставительные отношения (союз *если...*, *то...*, союз *и* со значением причинно-следственной связи), слова и конструкции, отражающие структуру рассуждения и выражающие значения частотности, вывода (*обычно, очевидно, а это значит, что...*, *в среднем* и т. д.), конструкции с причинно-следственной, каузальной семантикой (*рынок реагирует на негативные изменения; ...что отразилось на росте ставок по кредитам; банки столкнулись с тем, что хорошие заемщики... потеряли интерес к кредитам* и т. д.). В тексте присутствуют существительные во множественном числе, (*клиенты, госбанки*), в тексте доминирует абстрактная лексика (*рынок труда, рынок потребительского кредитования, отсрочка, снижение, увеличение, стоимость, фондирование, реагирует, отразилось, не способствовало, выросли* и т. д.), что также указывает на его аналитичность.

Обращает на себя внимание также соотношение прямой и косвенной речи. Высказывания, оформленные в виде прямой или косвенной речи и выражающие экспертную оценку, составляют половину (50%) рассматриваемого текста. Кроме того, 22% от объема публикации составляют статистические данные, полученные авторами в Национальном бюро кредитных историй. Наконец, в одном из фрагментов описывается обобщенный опыт банков, который, как прямо указывается, был получен

в результате опроса. На этот метод в публикации указывается прямо, что также показывается его связь с чужой речью. Таким образом, около 80% информации в тексте так или иначе маркируется как полученная из других источников. Фактически авторы лишь фиксируют мнения, подвергают их литературной обработке и организуют их в рамках завершённого текста. В результате новостной текст приобретает черты аналитического, но не обязательно становится им.

Согласованность мнений и оценок, характерная для рассмотренного примера, является скорее исключением, чем правилом. Слабость аналитического начала, исходящего от журналиста, может проявляться также в простом сопоставлении противоречащих, конфликтных мнений. В статье А. Сухаревской «Тотальная распродажа: аутлеты и офпрайсы завоевывают рынок одежды» (РБК. 2017. № 4) предлагаются мнения бизнесменов, занятых в торговле одеждой, относительно целесообразности открытия распродажных центров одежды в крупных городах России. Каждое мнение эксперта, приводимое в тексте, аргументируется им самим. Однако явная оценка и аргументация журналиста отсутствуют полностью, а выбор более обоснованной точки зрения возлагается на читателя. Простое соположение противоположных мнений представляет собой лишь «моментальный снимок» состояния общественного сознания в связи с тем или иным вопросом. Мнение автора, журналиста не получает выражения, что было бы естественно ожидать от собственно аналитического текста.

На основании сказанного можно сделать вывод, что определение аналитической или информационной доминанты медиатекста в формальном плане зависит не только от показателей аналитичности, но и от противопоставления собственной и чужой речи. Эти признаки взаимодействуют между собой неоднозначным образом: 1) формально-грамматические и содержательные признаки задают общую аналитическую или информационную направленность медиатекста, но не коррелируют напрямую с методами, которые использует при создании текста журналист, в силу чего внешне аналитический текст может оказаться результатом применения журналистом эмпирических методов; 2) не менее важным критерием является распределение маркеров аналитичности между собственной речью журналиста и чужой речью, то есть мнениями цитируемых экспертов. Именно этот критерий позволяет точно определить, кто именно — журналист или цитируемые им эксперты — является источником анализа и оценок. По нашему мнению, этот момент необходимо учитывать при описании жанровой системы современного медиадискурса.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Ширяева О. В.* Информационно-аналитический медиадискурс как предмет коммуникативно-дискурсивного исследования // *Медиаскоп.* 2012. № 4. URL: <http://www.mediascope.ru/node/1218> (дата обращения: 27.01.2019); *Ширяева О. В.* Информационно-

аналитический медиадискурс деловой прессы: когнитивно-коммуникативный анализ // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. № 11–12. P. 79–81.

<sup>2</sup> Тертычный А. А. Жанры периодической печати. М.: «Аспект пресс», 2002. С. 35–42.

<sup>3</sup> Там же. С. 76–82, 93–115.

<sup>4</sup> Кройчик Л. Е. Система журналистских жанров // Основы творческой деятельности журналиста. СПб.: Знание, СПБИНВЭСЭП, 2000. С. 125–167.

<sup>5</sup> Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. М.: «Прогресс», 1978. С. 402–424.

<sup>6</sup> Рябцева Н. К. Коммуникативный модус и метаречь // Логический анализ языка. Язык речевых действий. М.: Наука, 1994. С. 90.

<sup>7</sup> Ширяева О. В. Дискурсивные слова как репрезентанты субъективной модальности в жанре аналитической статьи // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2013. № 3. С. 149.

<sup>8</sup> Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис. М.: Наука, 1980. С. 485.

**Shiryaeva O. V.**

*Southern Federal University, Russia*

#### **THE OTHER PEOPLE'S SPEECH AS A MARKER OF INFORMATIONAL AND ANALYTICAL ASPECTS IN THE MEDIA DISCOURSE (IN THE CONTEXT OF BUSINESS PRESS)**

The paper describes the role of the opposition of the speaker's own speech and someone else's speech in the distinction between informational and analytical genres of media discourse on the material of business press. The markers of analyticity (metatext, abstract and evaluative vocabulary, causal, conditional and subsyntactic constructions, unreal modalities) in the actual analytical text belong not to the other people's (direct or indirect), but to the journalist's own speech.

*Keywords:* media discourse; media discourse grammar; media discourse genres; informational genres; analytical genres.



## НАПРАВЛЕНИЕ 13

# **РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В МИРОВОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Русская литература  
как отражение  
культурно-языкового развития.

Русская классика  
в современном культурном контексте.

Русская литература в культурном  
и образовательном пространстве мира.

Процессы и тенденции  
в современной русской литературе.

Литературная связь России  
и зарубежных стран.

Взаимодействие литературы  
с другими видами искусства.





**Абишева Сауле Джунусовна**

*Казахский национальный педагогический  
университет им. Абая, Казахстан*

s.abisheva@mail.ru

**Асылбекова Марина Сергеевна**

*Специализированный лицей № 165, Казахстан*

marina.assylbekova@gmail.com

## **ГОРОДСКОЙ ТЕКСТ В ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРМЕДИАЛЬНОСТИ**

На материале современной казахстанской поэзии, творчества современного казахстанского художника Ольги Кацуба рассмотрен топос Алма-Аты, свидетельствующий о наличии алма-атинского локального текста в культуре. Анализ проводился с учетом специфики интермедиального искусства.

*Ключевые слова:* городской текст; интермедиальность; алма-атинский текст; современные казахстанская поэзия; О. Кацуба.

Изучение городского текста приобретает все большую актуальность в современном литературоведении. Необходимость осмыслить город как функциональное, целостное, символическое образование диктует обращение к этой теме. Ключевой характеристикой городского текста стало определение Н. Е. Меднис о том, что «это свертхтекст — сложная система интегрированных текстов»<sup>1</sup>. Концептуальная характеристика городского текста содержится и в работе Н. В. Шмидт: «...городской текст — это комплекс образов (концептов), мотивов, сюжетов, который воплощает авторскую модель городского бытия — как в общих, так и в частных его проявлениях»<sup>2</sup>.

Сегодня наряду с исследованиями «московского», «петербургского», «крымского», «венецианского» текстов можно говорить о формировании устойчивого научного интереса к отдельным локальным текстам. Е. Ф. Шафранская и Е. В. Лебедева отмечают, что «если город вызывает ассоциацию в виде образа или его детали, культовых локусов, персоналий, ландшафта, а также в виде слухов, молвы о месте, в виде характерных артефактов и др... когда все эти ассоциации и образы тиражируются в речи, а также в литературном произведении, то можно говорить о наличии локального текста, в нашем случае — алма-атинского»<sup>3</sup>.

У каждого города есть свое назначение, определенное историей и современным развитием. «Города существуют уже тысячи лет, но только недавно человек стал понимать, что не только он — творец города, но и город творец людей»<sup>4</sup>. Складывавшаяся годами традиция восприятия Алма-Аты как духовного и культурного центра реализована в творчестве Б. Кананьянова, Н. Черновой, Л. Шашковой, Т. Фроловской,

Л. Коваленко, В. Муратовского, Б. Каирбекова, С.-Г. Байменова, Х. Булибекова, Ф. Тамендарова, Г. Банникова и других современных поэтов.

Алма-Ата — город для поэтов особенный. Б. Канапьянов пишет:

«Алма-Ата, зеленый город мой,  
К подножью гор прильнувшая столица,  
Меня благословила в путь земной.  
И с детства сад опять в разлуке снится:  
Вот яблоко свисает надо мной,  
Вот солнца луч сквозь толщу крон струится,  
И в памяти встревоженные птицы  
Расправят крылья за моей спиной»<sup>5</sup>.

Рассказывая о своем любимом городе, поэт открывает для себя эликсир молодости:

«Арык журчит. Он виден сквозь кусты.  
Пух тополей забьется мне за ворот.  
И в городе родном я вечно молод.  
Жаль, что его стираются черты»<sup>6</sup>.

Яблоко — символ этого города, его волшебный талисман, оно входит составной частичкой в его название. В яблоке скрыт для поэта огромный смысл:

«Но ведь не имя — суть важна в предмете:  
Не гармоничен будет город мой  
Без яблока — дар древности земной, —  
Что принимают взрослые — как дети»<sup>7</sup>.

У любого локального текста есть паттерны, слагаемые этого текста (Э. Ф. Шафранская). Паттерны алма-атинского текста — столица, яблоки, горы, Медео.

«Мой самый первый сон,  
Мой самый теплый дом,  
Алма-Ата, Алма-Ата моя!» —

рефреном звучат слова в пронзительной по силе чувств известной песне А. Днишева на стихи Б. Каирбекова. В потрясающем клипе на эту песню «Песня об Алма-Ате»<sup>8</sup> есть и яблоки, и ГАТОБ имени Абая, и старые дворы, и пласт, продуцирующий мифы и предания. В романе Ю. Домбровского «Хранитель древностей» мы читаем: «По улицам Алма-Аты ходил странный человек — лохматая голова в старинном берете, широкие брюки из мешковины, сшитой цветными нитками, с огромной расписной сумкой на боку»<sup>9</sup>. Это был художник Сергей Иванович Калмыков. Именно он словно оживает в клипе.

Память является основообразующей категорией, без которой немислимо существование человека и народа. «Алма-атинская» тема является одной из центральных в творчестве поэта Б. Каирбекова. Значительную часть лирических произведений составляют стихотворения, характеризующие отношение к городу, отцовскому дому в переулках Тастака,



где прошло его детство, к людям, жившим и живущим здесь. Жителями города Б. Каирбекова являются художники, писатели, литературные критики. Поэт посвящает стихотворения В. Бадикову, А. Кастееву, С. Калмыкову, Г. Исмаиловой, Т. Мадзигон, И. Потахиной, О. Постникову, А. Арцишевскому, В. Михайлову, А. Мусоходжаевой, Б. Джолдасбековой и другим «Художникам с большой буквы»<sup>10</sup>. Введение этих имен свидетельствует о стремлении автора сконцентрировать в указанном городском локусе все ценности народа и лучшие его качества.

Поэт идеализирует места, связанные с детством, поэтому Алма-Ата воспринимается исключительно как пространство мира, покоя и добра:

«Я — школьник твой!  
Я — в свой вернулся дом»<sup>11</sup>;

«И отогреешь суетою —  
Вечной своей судьбой,  
Город зеленый,  
Неугомонный,  
Давний друг ты мой!»<sup>12</sup>.

Б. Каирбекову удалось передать особое обаяние, теплоту и душевность города.

16 стихотворений С.-Г. Байменова, посвященных Алма-Ате, представляют собой несоборный, рецептивный цикл. Стихотворением «Ночные улицы Алма-Аты» открывается подборка стихотворений Байменова в альманахе «Литературная Алма-Ата»<sup>13</sup>. Музыка пятистопного ямба, стройность и завершенность композиции, совершенство формы делают строки этого стихотворения очень притягательными. Внешне — лаконичная и спокойная картина: лирический герой восхищается ночной красотой города:

«Ночные улицы Алма-Аты,  
мое влечение к вам неизъяснимо»,  
«Ночные улицы Алма-Аты,  
где, перекатывая в кронах блики,  
поют в зеленой полутьме арыки  
и холодят ладонь до ломоты»<sup>14</sup>.

Внутреннее движение начинается со взгляда вокруг, при этом картина, которую мы видим глазами героя, о нем самом рассказывает не меньше, чем о любимом городе. «Ночной аквариум Алма-Аты», «сквозь омуты ночной Алма-Аты / плыву свободной и могучей рыбой / в стремнине чувств / надолго молодых», «в предвкушение встречи / с сонатою ночной Алма-Аты...». Свое родство с ночным городом поэт передает с помощью дружественного обращения: «и снова с вами я на ты, / ночные улицы Алма-Аты». И в городской ночной жизни можно обрести ощущение вечности.

Б. Канапьянов заметил, что «сам ландшафт Алма-Аты подталкивает к творчеству. Нет такого человека, который бы остался к нему равнодушен. Гекзамер гор словно диктует свои строки»<sup>15</sup>.

«Самое трудное, — отмечал Д. С. Лихачев, — заметить этот идеальный образ в облике города. Если нет этого идеального образа в какой-либо местности, то нет и красоты»<sup>16</sup>. Пространство города получает черты идеального мира, в котором сконцентрирована народная и авторская память. Алма-Ата воспринимается однозначно как центр духовной жизни:

«И взглянули, печально смеясь,  
Недоверчиво мы друг на друга  
Из пространств многомерного круга,  
где эпох проверяется связь...»,  
«Что ж, по воле времен и людей  
Ты великим становишься городом»<sup>17</sup>.

Алма-Ата также помогает излечить душевную боль, найти себя:

«Ушло, что чуждо было и наносно,  
А остального ради надо жить...»,  
«Стал дорог мне город  
с веселой водой  
арыков, поющих о трепетном счастье  
ходить по земле,  
ощущать под собой  
высокого неба тепло и участие»<sup>18</sup>.

Город — наш общий дом. Особое место поэт отводит в памяти Алма-Аты генералу Г. А. Колпаковскому («Основатель»). Герасим Алексеевич Колпаковский прибыл в город 4 июля 1858 года. В 1867 году он возглавил комитет по устройству города. Именно в этот год было принято решение строить новый город рядом с крепостью. Ч. Валиханов называл Колпаковского «ханом степи». В 1881 году Г. А. Колпаковский был удостоен звания почетного гражданина города Верного. Многие, кто работал с Колпаковским (лесоводы А. Фетисов и братья Баумы, архитекторы П. Зенков и Г. Серебреников, художник Н. Хлудов и др.), остались в Семиречье навсегда<sup>19</sup>. В стихотворении звучит невольная обида: «Ведь в мегаполисе огромном нет / Проулка даже с именем предтечи»<sup>20</sup>. Здесь поэт немного ошибся. Небольшая улочка в Алма-Ате общей протяженностью 800 метров в Медеуском районе носит имя Колпаковского. Но тут же поэт утверждает, что память природы более жива, чем человеческая память:

«В зеленом самом городе планеты  
Ему свой гимн поет дерев листва,  
Журчащие под южным солнцем реки  
И облака, что с гор плывут, теснясь,  
На них Герасим Алексеич въехал  
Давно в свое бессмертие без нас...»<sup>21</sup>

Памятник Колпаковскому материализовался в удивительно четкой прямоугольной планировке улиц города, память о нем шумит в листве карагачей и дубов, стройных тополей, обрамляющих улицы.

В стихотворении «Алма-Ата. XXI век» город, теряя свою естественную сущность, приобретает черты города-машины. Веру заменило безве-

рие, главной ценностью горожан стали материальные блага: Алма-Ата превратилась в город «деляг» и «новых василисков». Чувство грусти по прежней Алма-Ате преобладает. Прежней Алма-Аты нет. Происходит урбанизация большого города. В стихотворении «Алма-Ата» Байменов ищет «прежнюю» Алма-Ату, концентрировавшую в себе память, уклад, многоцветие жизни.

Серия акварелей современного казахстанского художника Ольги Кацуба «Исчезающий город» (2002) и «Алма-Ата. Старый город» (2009) является словно продолжением поэтического диалога. Город предстает загадочным, очень поэтичным, он вступает в глубинное соприкосновение с внутренним миром художницы. Сюжеты всех акварелей очень просты. Это эпизоды повседневной городской жизни. Узнаваемые места (паттерны) вбирают в себя историю, культуру, исторические эпохи и реалии. Это любимый город, и Ольга Кацуба знает его до мельчайших подробностей. В создании облика города и конструировании его пространства участвуют всевозможные реалии и атрибуты: двory (23 картины), дворики (10), дома и подъезды (20), балконы (1) и окна (1), Вознесенский собор (2) и т. д. Город предельно детализирован. Очень много точных городских топонимов: например, «Алматинский дворик. Дом на ул. Сатпаева угол ул. Космонавтов» (2008), «Пр. Коммунистический 113» (2008), «Морозное солнце. Ул. Кажы-Мукана угол ул. Мендикулова» (2009) и др. В контекст городского пространства включен и природный мир с его временами года («Февраль. Дом на ул. Пушкина», «Морозное утро», «Январь. Дом на Бутаковке», «Летнее кафе на ул. Джамбула. Сентябрь» и др). Пространство города О. Кацуба наполнено людьми. Это дети и старики («А у нас во дворе...», «Школьница», «Подруги», «Играющие дети», «Первоклассники», «Дом друзей»). Именно им принадлежит одно из главных мест в акварелях художницы. Эти пейзажи заставляют заново взглянуть в привычные очертания дворов и улиц. В результате этого словно возникает дневник личных переживаний. Сама художница говорит, что «в этом цикле работ мне хотелось отразить простоту и скромность старой Алма-Аты, которая очаровывала всех, кому приходилось побывать в нашем городе. Старые уголки любимого города обладают особой, нежной и трогательной красотой. Они манят своим гостеприимством и покоем. С каждым днем этих уголков все меньше. На смену им приходят зеркальные фешенебельные высотки»<sup>22</sup>. Глядя на акварели О. Кацуба, понимаешь, что город вобрал и сохранил в себе духовные и общественные ценности. В цикле показаны места, связанные с историческим прошлым и культурным настоящим Алма-Аты. Ненавязчиво художница знакомит с топографией города. Вот чудесный сказочный дом с башенкой — здание Казпотребсоюза («Дом со шпилем. Ул. Фурманова угол ул. Калинина», 2008). А напротив каре старых жилых домов, дети из которых учились в близлежащих школах, на выпускные обязательно приходили на площадь.

При этом духовное родство, появившееся однажды, не исчезает с годами: оно, как накопленный опыт предков, передается будущим поколениям: «Пусть пахнут наши города уютом дома человеческого»<sup>23</sup>. Алма-Ата — это макрокосм, пространство, в котором происходит просветление и очищение:

«Избранник Бога, кто живет в Алма-Ате.  
Кто на чужбине — в ностальгии.  
И посвящаем мы желания благие,  
любимый город наш, тебе!»<sup>24</sup>.

Чуткий читатель и зритель, соприкасаясь с художественными мирами поэтов и художника, испытывает глубокое и благотворное потрясение. Оказавшись же одновременно в поле единого внимания, эти миры начинают перекликаться, вступают в плодотворный диалог. И в эту беседу может включиться любой желающий — молча послушать или вставить свое слово. В этом открытом многомерном пространстве есть место и для нас.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Меднис Н. Е.* Феномен свертхтекста // URL: [http://zar-literature.ucoz.ru...mednis\\_n...sverkhteksta.doc](http://zar-literature.ucoz.ru...mednis_n...sverkhteksta.doc) (дата обращения: 08.01.2019).

<sup>2</sup> *Шмидт Н. В.* «Городской текст» в поэзии русского модернизма: дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. URL: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/gorodskoj-tekst-v-pojezii-russkogo-modernizma.html> (дата обращения: 08.01.2019).

<sup>3</sup> *Шафранская Э. Ф., Лебедева Е. В.* Алма-Ата как локальный текст // Вестник ТьГУ. Серия «Филология». 2015. № 3. С. 272 // URL: [http://eprints.tversu.ru/5726/1...Shafranskaya\\_Lebedeva.pdf](http://eprints.tversu.ru/5726/1...Shafranskaya_Lebedeva.pdf) (дата обращения: 08.01.2019).

<sup>4</sup> *Тасмагамбетов И. Н.* Введение // История Алматы: В 2 т. Т. 1. Алматы, 2006. С. 5.

<sup>5</sup> *Кананьянов Б.* Плывут облака. М., 2003. С. 77.

<sup>6</sup> Там же. С. 77.

<sup>7</sup> Там же. С. 88.

<sup>8</sup> Песня об Алма-Ате. Исполнитель Алибек Днишев, слова Б. Каирбекова // URL: <https://www.youtube.com/watch?v=EmzpodwnlhM> (дата обращения: 08.01.2019).

<sup>9</sup> *Домбровский Ю.* Хранитель древностей: роман, новеллы, эссе. М.: Известия, 1991. С. 85–89.

<sup>10</sup> *Каирбеков Б.* Биография алмаатинца. Алматы, 2005. С. 119.

<sup>11</sup> Там же. С. 28.

<sup>12</sup> Там же. С. 170.

<sup>13</sup> Литературная Алма-Ата. 2005. № 1. С. 100.

<sup>14</sup> Там же.

<sup>15</sup> *Кананьянов Б.* Указ. соч. С. 157.

<sup>16</sup> *Лихачев Д. С.* Письма о добром и вечном. М., 1996. С. 46.

<sup>17</sup> *Каирбеков Б.* Указ. соч. С. 101, 102.

<sup>18</sup> Там же. С. 100, 101.

<sup>19</sup> *Оразымбетова Б. К.* К проблеме использования материалов краеведения в обзорной экскурсии по Алматы // Алматы. История тысячелетия. Алматы, 2008. С. 228.

<sup>20</sup> *Каирбеков Б.* Указ. соч. С. 102.

<sup>21</sup> Там же.

<sup>22</sup> *Кацуба О. Т.* Алма-Ата. Старый город: альбом. Алматы, 2009. С. 3.

<sup>23</sup> *Байменов С.-Г.* Сезам. Стихи. Алматы, 1999. С. 10.

<sup>24</sup> *Каирбеков Б.* Указ. соч. С. 127.

**Abisheva S. J.**

*Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan*

**Assylbekova M. S.**

*Specialized Lyceum № 165, Kazakhstan*

### **URBAN TEXT IN THE SPACE OF INTERMEDIALITY**

The authors explore the topos of Almaty city in the context of modern Kazakhstani poetry and the creative work of modern Kazakhstani artist Olga Katsuba, indicating the presence of the Almaty local text in culture. The analysis was carried out with the special attention to the intermedial art.

*Keywords:* city text; intermediality; Almaty text; modern Kazakhstani poetry; Olga Katsuba.

**Агеносов Владимир Вениаминович**

*Институт международного права  
и экономики им. А. С. Грибоедова, Россия*

vlad-agenosov@yandex.ru

**Ли Иннань**

*Пекинский университет иностранных языков, Китай*

IL-43@yandex.ru

## **ПАСТЕРНАК В КИТАЕ: ПЕРЕВОДЫ И ВЛИЯНИЕ НА КИТАЙСКУЮ ПОЭЗИЮ**

Запоздалое знакомство с творчеством Б. Пастернака, состоявшееся только в 1980-е годы, не помешало ему получить широчайшую известность в Китае. В эпоху кардинальной переоценки ценностей произведения Пастернака и образ самого автора стали для новой китайской поэзии своего рода эталоном и образцом для подражания. В данной статье проводится анализ произведений двух крупных поэтов современной эпохи, Ван Цзясиня и Ляо Вэйтана, как характерный пример духовного и художественного влияния творчества Пастернака на современную китайскую поэзию.

*Ключевые слова:* Б. Пастернак; Китай; переводы; современная китайская поэзия.

Первая половина XX века в Китае была отмечена повышенным вниманием к русской литературе, и тем не менее творчество Бориса Пастернака, не вписывавшееся в патетику революции и социалистического строительства, в тот период осталось незамеченным<sup>1</sup>. Изменение отношения к Пастернаку произошло в 1980-е годы, когда окончание «культурной революции» и переход к всесторонним реформам вызвали кардинальную переоценку ценностей в китайском обществе. Знакомство с историей жизни и творчества Нобелевского лауреата через различные энциклопедические справочники вызвало желание перевести его произведения на китайский язык. Начало положил цикл «Стихотворений Юрия Живаго» (перевод Чжан Биньхэна), напечатанный в журнале «Шицзе вэньсюэ» («Мировая литература») № 6 за 1982 год, под общим заголовком «Ветер»<sup>2</sup>. На протяжении тридцати последних лет поток переводов только нарастал и увенчался выходом в 2014 году «Полного собрания поэзии Пастернака» в двух томах, подготовленного шанхайским издательством «Ивэнь». Что касается прозы писателя, то ее публикация в Китае началась в 1985 году с автобиографического очерка «Люди и положения» в переводе известного писателя и литературоведа Гао Мана (журнал «Шицзе вэньсюэ», 1985, № 5). Но, конечно, самый широкий читательский отклик, «настоящее художественное потрясение»<sup>3</sup> вызвал «Доктор Живаго», которому принадлежит рекорд по числу переводов и изданий. Первая версия перевода вышла в 1981 году на Тайване. В 1986–1987 годах в разных концах КНР один за другим увидели свет

сразу три варианта перевода<sup>4</sup>, опередившие публикацию «Доктора Живаго» в СССР<sup>5</sup>.

Пастернаку повезло в том смысле, что в Китае с самого начала переводами его произведений занимались вдумчивые исследователи русской литературы и влюбленные в его творчество талантливые поэты. Уникальная метафорическая система, формирующая целый ряд хронотопов, философичность мировосприятия, объединяющего в себе растворение в природе и размышления о сути мира и жизни человеческой, и, наконец, символический смысл поэтического нарратива — все эти особенности, свойственные лирике Пастернака и, на наш взгляд, созвучные классическому настрою китайской поэзии, не могли не найти отклика у китайских читателей<sup>6</sup>.

Однако среди блестящей плеяды русских поэтов XX века Бориса Пастернака в глазах китайцев выделило не только художественное дарование, но и уникальность самого образа автора, его сложные отношения со своим временем. Нелегкий и тяжелый путь интеллигента, пролегающий через две эпохи — до и после Октябрьской революции, — был глубоко понятен всем, кто также испытал социальные потрясения столетия. В начале 1980-х годов силу творческого воздействия Пастернака чутко ощутило новое поколение китайских поэтов. Молодежь, пережившая угар Культурной революции, а затем полное разочарование в прежних идеалах, обратилась к гуманистическим ценностям, к свободному развитию личности, к художественному самовыражению. Именно в этот период нового становления и многосторонних творческих поисков Пастернак и другие замечательные поэты Серебряного века стали для китайской поэзии не просто счастливым открытием, но и «своего рода эталоном и образцом для подражания»<sup>7</sup>. Поэт и литературовед Бай Хуа, прочитав летом 1984 года «Февраль» Пастернака в переводе поэта Сюнь Хунцзюнь, признался: «У меня тут же родилось стихотворение „Прощай, лето“, в котором я напрямую использовал тональность произведения Пастернака и перефразировал некоторые строки»<sup>8</sup>. Для молодых поэтов работа над переводами Пастернака служила своего рода школой уникального художественного мастерства. Так, Вэй Дао<sup>9</sup> провел доскональный анализ стихотворений «Февраль» и «Марбург» и, сопоставив различные варианты перевода, предложил собственные поэтические версии.

Общность судеб и, что еще важнее, «некая безмолвная близость душ», по выражению Ван Цзясиня<sup>10</sup>, рождали желание вступить в диалог с этим все понимающим другом и собеседником. Отсюда целый ряд стихов, посвященных Пастернаку (Ван Цзясинь, Ляо Вэйтан, Мао Сюпу и др.), в которых авторы зачастую не просто обращаются к поэту, но и идентифицируют себя с ним. В этих стихах Пастернак предстает как символ гражданского мужества, вызывающего трепетное преклонение,



как эталон высочайшей нравственности, взывающей к совести поэта. «Воплощенное в его (Пастернака) произведениях понимание своей ответственности перед историей и чувство своей „задолженности“ перед ней настолько сильны, что заставляют китайскую интеллигенцию обратить взгляд на себя в свете независимой личности писателя»<sup>11</sup>. Пастернак становится «духовным содержанием „эго-я“, контролером души, духовным импульсом и моральной силой этого „я“, критически изучающего себя и свою нацию»<sup>12</sup>.

Вглядываясь в Пастернака, как в зеркало, китайские интеллигенты, поэты и писатели ищут себя и находят в нем то, что не видят в себе. «Наша литература чаще всего ограничивает себя посюсторонним миром, миром обыденщины. Нам повсеместно не хватает желаний совместно принять свой абсолютный долг, не хватает пастернаковского ощущения „задолженности“, сострадательности, милосердного „гласа, вопиющего в пустыне“, и звуков, идущих из глубин человеческой души»<sup>13</sup>. «Сравнивая себя с ним, мы до сих пор никак не можем обнаружить у китайских литераторов пастернаковское чувство ответственности, вызывающее глубокое уважение, и четкое осознание своего писательского призвания», — с сожалением указывает известный литературовед Пань Чжичан<sup>14</sup>.

Характерный пример духовного и художественного влияния творчества Пастернака на современную китайскую поэзию можно найти в произведениях двух крупных поэтов современной эпохи Ван Цзясиня (王家新, р. 1957) и Ляо Вэйтана (廖伟棠, р. 1975).

Первые произведения Ван Цзясиня получили известность в середине 1980-х годов в обстановке идейного бурления и повышенного интереса к поэзии, подпитываемого демократическими надеждами интеллигенции. Политический и психологический кризис заставил многих пережить глубокое чувство подавленности и разочарования. Творчество Пастернака стало духовной опорой для молодого поэта в этот период тяжелых сомнений и поисков. И уже зимой 1989 года была написана «Варыкинская баллада».

В романе Б. Пастернака Варыкино посвящены две части: «Варыкино» и «Опять в Варыкино». Мы согласны с И. П. Смирновым, утверждающим, что Варыкино для автора и его главного героя — утопия, место тихой и блаженной жизни<sup>15</sup>. Именно так воспринимает Варыкино и китайский поэт в начальных строках своей баллады. Но в отличие от Юрия Андревича Живаго, у Ван Цзясиня нет уверенности, что поэзия может победить зло мира: «Стих слаб. Под силу ли ему / Смягчить огромный ужас?» И все же при значительно большем, чем у автора романа, трагизме, как нам представляется, китайский поэт сохраняет некую надежду. Особую роль у Ван Цзясиня играет и образ свечи, взятый из текста романа (прозаического и стихотворного) и начинающий

каждую строфу «Варыкинской баллады». Свеча у Ван Цзясиня помогает поэту творить, вдохновляет его. Вместе с тем ей противопоставлено отсутствующее у русского поэта, «безмолвное, как смерть», молчание, «жестокый скорбный холод» и беда.

Если «Варыкинская баллада» Ван Цзясиня носит философско-эпический характер, то написанное годом позже стихотворение «Пастернак» воплощает страдальческую душу автора и ставит высокую планку ответственности поэта за бытие. «В Пекине, в громыхающем, заляпанном грязью автобусе» лирический герой Ван Цзясиня не просто читает произведения русского поэта, но ощущает с ним «общую трагедию». В «омерзительной мгле» он не может «жить, как велит сердце человека». И дело не только в нем, в его личной судьбе, но и в том, что, как и русский поэт, он ощущает себя единым с природой, видит «мрак и голод в желудках народных». Ван Цзясиня восхищает способность автора «Доктора Живаго» «стерпеть самые жестокие удары ветра» и не «отдать на поругание красоту», чтобы «сохранить Россию», Лару.

Влияние Пастернака ощущается и в одном из стихотворений Ляо Вэйтана (Лю Вайтуна) — поэта-фрилансера из Гонконга. Он признается, что ощущает «неприспособленность к современному обществу», и считает, что современная действительность «подчас в высшей степени абсурдна»<sup>16</sup>. Поклонник западной поэзии, Ляо Вэйтан обратился к Пастернаку через Рильке, прочитав переведенную Лю Вэньфэем книгу «Переписка трех поэтов» (Рильке, Цветаевой и Пастернака). И как результат мы видим стихотворение со странным названием «Пастернак: ИМЯ ТВОЕ — БЕСКОНЕЧНАЯ ЛИНИЯ ГРАНИЦЫ». Настроение русского автора письма, почувствовавшего себя осиротелым и обреченным, как нам представляется, полностью соответствовало мрачным настроениям китайского поэта, что позволило ему прибегнуть к форме письма от имени Пастернака к Марине Цветаевой и вынести в заглавие основную мысль собеседника поэтессы. Сквозная метафора всего стихотворения — железная дорога, бесконечная пограничная линия, отделяющая не только поэта от его корреспондентки, но и их обоих от «мира, с шумом-громом мчащегося к конечному пределу». Характерно, что Ляо Вэйтан использует и еще более драматизирует присущую Пастернаку метафору зимы («Снег засыпает мои трахеи и легкие, изъеденные ржавчиной»; «метель засыпает снегом наши осиротевшие судьбы»). Героиня, адресат письма, еще продолжает кружиться в танце после того, как Смерть пронзила шипом розы сердце поэта (Рильке). Но сам автор понимает, что «скоро кончится бал на границе». «Раскрою книгу памяти этого мира / И сотру в ней мое имя». Он не хочет участвовать в пьесе жизни, «раскланивается» и «уходит за кулисы». Тем самым в поэтической форме утверждается эскапизм позиции автора стихотворения.

Таким образом, оба поэта, отличающиеся по возрасту и жизненным обстоятельствам, в трудную полосу жизни, вызванную или внешними потрясениями (как у Ван Цзясиня), или перипетиями внутренних душевных поисков (как у Ляо Вэйтана), не сговариваясь, обращаются к опыту Б. Пастернака. Но если для Ван Цзясиня русский поэт — живой собеседник, которому можно излить самые сокровенные переживания и получить заряд силы и стойкости, то для Ляо Вэйтана — это лирическая маска, позволяющая передать свое в достаточной степени пессимистическое восприятие мира и своего места в жизни.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Согласно данным, приводимым Чэнь Цзяньхуа в монографии «Китайско-российские литературные связи в XX веке» (Шанхай: Сюэлинь, 1998. С. 184), в 1949–1958 гг. было издано более 3500 наименований произведений русской и советской литературы, не считая публикаций в периодических изданиях, общим тиражом более 82 млн. экземпляров.

<sup>2</sup> См.: Чэнь Цзяньхуа. Китайско-российские литературные связи в XX веке. Шанхай: Сюэлинь, 1998. С. 367.

<sup>3</sup> Ван Цзечжи. Проза поэта: исследование прозы Пастернака. Пекин: Вэйцзин дасюэ, 2017. С. 43.

<sup>4</sup> В декабре 1986 г. в издательстве «Лицзян», пров. Гуанси, перевод Ли Гана и И Гана; в январе 1987 г. в издательстве «Вайго вэньсюэ», Пекин, перевод Лань Инняня и Чжан Биньхэна; в июне 1987 г. в издательстве «Жэньминь», пров. Хунань, перевод Гу Ялин и Бай Чуньжэня. Практически одновременно появилась и журнальная публикация в Шанхае, печатавшаяся с продолжением в нескольких номерах «Сяошо цзе» («Мир романа») в конце 1986 — начале 1987 г.

<sup>5</sup> В Советском Союзе «Доктор Живаго» впервые напечатан в журнале «Новый мир», № 1–4 за 1988 г.

<sup>6</sup> См.: Лю Вэньфэй. Предисловие к сборнику «Поэзия Пастернака» (Пекин: Шанъу, 2018. С. 5–6).

<sup>7</sup> См.: Ван Цзяньчжао. Китай и Россия: связь через литературу. Русская литература и новая китайская литература XX века. Гуанси: Лицзян, 1999. С. 230.

<sup>8</sup> Бай Хуа. Ван Цзясинь и Пастернак. [Электронный ресурс] // Лилунь пинлунь. 19.12.2011. URL: [www.ilf.cn/theo/72690.html](http://www.ilf.cn/theo/72690.html) (дата обращения: 24.04.2017).

<sup>9</sup> Вэй Дао (р. 1949) — один из крупнейших китайских поэтов современности. Неоднократно выдвигался на Нобелевскую премию.

<sup>10</sup> См.: Ван Цзяньчжао. Указ. соч. С. 231.

<sup>11</sup> Бай Линь. Борис Пастернак: Пройти сквозь беды и остаться счастливым // Синьцзинбао ван. 2016. 26 ноября.

<sup>12</sup> Чэнь Ихай. Пересекая пространство и время: диалог душ. (О «Пастернаке» Ван Цзясиня) [Электронный ресурс] // URL: <http://blog.sina.com.cn/chenyihai> (дата обращения: 23.12.2012).

<sup>13</sup> Ван Цзечжи. Горькая песня века. (О духовной связи китайских интеллектуалов с Пастернаком) // Таньсо юй чжэнмин. 2007. № 9. С. 52.

<sup>14</sup> Чит. по: Ван Цзечжи. Указ. соч. С. 52.

<sup>15</sup> Смирнов И. П. Роман тайн «Доктор Живаго». М.: Новое литературное обозрение, 1996. Гл. «Юрятин и Варягино. Государственные утопии».

<sup>16</sup> См.: Постепенный распад изображения. Переводы Лю Вайтуна. [Электронный ресурс] // «Стихо(т)ворье | 诗江湖». URL: <https://versevagrant.com> (дата обращения: 24.01.2017).

**Li Yingnan**

*Beijing Foreign Studies University, China*

**Agenosov V. V.**

*Griboyedov International Law&Economics Institute, Russia*

**WORKS BY BORIS PASTERNAK IN CHINA: THE HISTORY OF THEIR TRANSLATION  
AND INFLUENCE ON MODERN CHINESE POETRY**

The authors argue that Boris Pasternak and his works rose to fame in China only in the 1980s, but very soon Pasternak became one of the most favorite Russian poet and writer. In the era of a radical reassessment of all values Pasternak's works and image became a kind of pattern and role model for the new Chinese poetry. The article analyzes the works of two Chinese poets, Wang Jiaying and Liao Weitang, as a characteristic example of the spiritual and artistic influence of Pasternak on modern Chinese poetry.

*Keywords:* Boris Pasternak; China; translation; modern Chinese poetry.

## СПЕЦИФИКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОДА «КАРАВАН» В ОДНОИМЕННОМ РОМАНЕ АБАЙ И АУЭЗА ТЫНИБЕКОВЫХ

В статье рассматривается семантика и особенности художественной репрезентации концепта «караван». Указанный концепт выполняет в романе функцию универсального культурного кода. Устанавливаются предметное и метафорическое значения кода «караван» в раскрытии концептосферы романа. Концепт «караван» играет основную роль в создании особой «повествовательной нити» (Р. Барт), связывающей структурно обособленные части текста (нарративы о трех империях — Маурьев, Хунну, Цинь) в единый метанарратив.

*Ключевые слова:* караван; концепт; культурный код; нарратив; дескрипция; империя.

Культурные контексты современной казахстанской прозы включают в себя множество различных идей, образов, мотивов, пространственно-временных решений. Не замыкаясь в собственной национальной тематике и символике, литература выходит на широкие философско-мировоззренческие обобщения, разработку знаковых универсалий и концептов.

Глубокие трансформационные процессы, связанные с поиском и творческим освоением новых эстетико-мировоззренческих горизонтов, получают дальнейшее развитие в современной казахской литературе, искусстве, в целом культуре. Межвидовый характер современного искусства четко проявляется в литературных текстах. Они становятся все более и более экфрастичными: вербализированный визуальный компонент выстраивает по-особому структуру текста, кодирует известные и неизвестные образы, события истории, сюжетику, рельефно отражая связь времен и событий. При этом последовательно формируются документальные и квазидокументальные нарративы, в структуру текста вводятся значительный мифопоэтический, фольклорный компонент. Это исторические дилогии «Саки» Б. Жандарбекова, «Кабанбай батыр» К. Жумадилова, трилогия «Ақ боз үй» С. Елубая, роман-миф «Алтай балладасы» А. Алтая и других, написанные как на казахском, так и на русском языках.

В этих книгах можно найти необычное созвучие многих контекстов (исторического, этнокультурного, философского, мифологического, фольклорного и многих других), мозаично, иногда противоречиво, отра-

жающих связь времен и народов, цивилизаций. Одной из последних книг исторического жанра является роман «Караван» Абая и Ауэза Тынибековых, написанный на русском языке<sup>1</sup>. Включение в текст множества историко-культурных, этнокультурных, универсальных мультикультурных кодов (исторический ономастикон, персонимы, мифологемы, ритуалемы, реалемы, фольклоремы и др.) позволяет воссоздать особую атмосферу древнего мира могущественных кочевых и оседлых цивилизаций, конструируя обширный и неоднородный метанарратив.

В настоящей статье мы рассмотрим содержание и функционирование базового концепта «караван» в одноименном романе новых авторов казахстанской русскоязычной прозы Абая и Ауэза Тынибековых. В исследовании мы исходим из понимания концепта, предложенного Н. В. Володиной: «Концепт — смысловая структура, воплощенная в устойчивых образах, повторяющихся в границах определенного литературного ряда (в произведении, творчестве писателя, литературном направлении, периоде, национальной литературе), обладающая культурно значимым содержанием, семиотичностью и ментальной природой»<sup>2</sup>.

Указанный концепт входит в корпус мировых культурных кодов, иначе — универсалий, понимаемых как «общечеловеческие репрезентации культурного опыта и деятельности»<sup>3</sup>. Само слово «караван» в русском языке считается «заимствованным не позднее XVII в. из тюркских языков, где *караван* (перс. *kārvān* «караван» того же корня, что и др.-инд. *karabhas* «верблюд»)» и является достаточно употребляемым концептом в современной мировой литературе и искусстве. Порождаемые им широкие рефлексивно-аллегорические смыслы выстраивают ассоциативно-ментальные мосты между прошлым, настоящим и прошлым каждого из героев романа: несправедливо осужденного китайского генерала Гуан Си, торговца из империи Маурьев Радхи, его возлюбленной гречанки Роксаны, дочери видного греческого купца Тридала, китайского ясновидца гончара Ту Доу, военачальника империи хуннов Тьюлюхой. Их караваны и сами жизни пересекаются в Бактрах (современный Афганистан), одном из древних торговых центров древней Азии. В аспекте нарратологии, данный топос в структуре романа выполняет функцию нарративного узла, детерминирующего динамику последующих событий, саму интригу повествования. Если до прибытия каравана Радхи в Бактры повествовательные линии (империя Цинь, империя хунну, империя Маурьев) развивались параллельно, не пересекаясь, то после встречи в одном месте (нарративном узле) караванов, сопровождающих разведчиков их держав, события становятся общими, одинаково важными для противоборствующих сторон.

Караван как базовый концепт обретает также дополнительный смысл: караван как средство разведки, добывания секретных сведений о соседних государствах. Многоплановый принцип романного повество-

вания позволяет выстраивать соответствующий многолинейный сюжет, гетеротопии инопространств (пустыни, горы, водоемы, караван-сарай, заброшенные хижины), где также разворачиваются события. Поэтику текста отличает большое количество дескриптивных элементов, пространственных внутренних монологов и диалогов героев, через которые передаются важные информативные блоки и ценностные ориентации того времени. К примеру, назначение каравана, специфика его снаряжения дается через следующие наставления своим родственникам индиеца Викрама (вайшьи — торговца): «Главное, братья мои и сын мой, подготовка каравана в дальнюю дорогу заключается в четырех вещах. Первое — это подбор вьючных животных. Второе — это выбор себе проводника. Третье — выбор пути, по которому поведешь караван. И, наконец, четвертое — это выбор надежной охраны»<sup>4</sup>. Цель торговых караванов потомственных торговцев, бактрийца грека Трибалла и индуса Викрама, — получение прибыли, пополнение богатства. Для воинственных хунну торговля, снаряжение каравана — новое дело, поэтому стратегия оснащения, передвижения их каравана в корне отличается от обычной подготовки каравана. Если для первых это профессиональное занятие, то для последних — торговый караван превращается в военное предприятие в неизведанные края с соответствующей атрибутикой и целелеплаганием.

Это концепт выполняет функцию центрирующего культурного кода, с четко обозначенным аллегорическим и прямым словарным значением. Его аллегорический смысл раскрывается путем включения и последующего кодирования торговых маршрутов трех соседствующих друг с другом могущественных империй: маурьев, хунну и ханьцев. Караван, помимо предметного значения, приобретает глубокий философский смысл. Происходит метафоризация данной лексемы: караван — жизнь. И именно метафорика данного конструкта становится ядром концептосферы романа. В пространном внутреннем монологе генерала Гуан Си обозначена основная идея произведения: «Неразрывная череда следствий и причин, которые тянутся вереницей, словно караван, и имя этому каравану — жизнь. У каждого человека свой караван. Если попытаться свести эти следствия и причины в строго определенной последовательности до самой первопричины и обозначить каждую из них одним словом, то в моем караване они назывались бы так: необходимость, зависимость, безысходность, ограничение, активность, неудовлетворенность, честолюбие, значимость, самооценка, достижение, полезность, целесообразность, трудолюбие, цель, желание, возможность, способность, разум и природа»<sup>5</sup>.

Играя роль художественной константы, концепт «караван» приобретает синестезийно емкое значение самой человеческой жизни. Соположенность пространственных и временных атрибуций каравана жизни того или иного героя создает в тексте специфическую «повествователь-



ную нить» между «горизонтальной и вертикальной осями наррации, на которую указывал Р. Барт. «Можно выделить разное число уровней в произведении и дать им различные определения, однако несомненно, что любой повествовательный текст представляет собой иерархию таких уровней. Понять какое-либо повествование — значит не только проследить, как разворачивается его сюжет, это значит также спроецировать горизонтальные связи, образующие повествовательную „нить“, на имплицитно существующую вертикальную ось. Чтение (слушание) рассказа — это не только движение от предыдущего слова к последующему, это также переход от одного уровня к другому»<sup>6</sup>. Эта нить повествования связывает структурно обособленные части текста (нарративы о трех крупнейших древних империях Азии — Маурьев, Хунну, Цинь) в единый метанарратив.

В рассматриваемом романе значительный текстовый объем (более 30%) составляет собственно описание государственного и хозяйственного устройства, политики, экономики, истории и культуры трех империй древней Азии. Как правило, в произведениях исторического жанра подобные дескрипции служат фоном для сюжетной коллизии, раскрытия основной идеи, художественной интриги. В обозначенном дескриптивном блоке, приближающемся к количественно избыточному пороговому показателю, наиболее частотными становятся этнокультурные и историко-культурные коды, раскрывающие специфику материальной и духовной культуры того или иного народа (народов). Одновременно включение множества этнокультурных дескрипций отражает кардинальные различия в становлении государственности, этике, психологии, принципах наследования, системах экономики и права между империями.

Неоднородная концептосфера романа «Караван» детерминирована также и множеством символов и метафор из различных культур. Калейдоскоп ландшафтов по пути следования караванов соседствующих империй выстраивает сложную композицию и стилистику романа, его пространственно-временную протяженность.

Как отмечает С. В. Ионова, «восприятие и переработка концептов художественных текстов есть путь постижения духовных ценностей эпохи»<sup>7</sup>. В этом смысле универсальный культурный код «караван» становится базисом как для развития собственно сюжета, так и центральной компонентой в постижении и раскрытии ценностных ориентиров описываемой эпохи с четкой проекцией на философское осмысление поднимаемых вопросов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Тынибековы А., А. Караван. Исторический роман. Астана: Фолиант, 2014. 464 с.

<sup>2</sup> Володина Н. В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения. М: Флинта, 2010. С. 19.

<sup>3</sup> Там же. С. 23.

<sup>4</sup> Тынйбековы А., А. Указ. соч. С. 158.

<sup>5</sup> Там же. С. 46.

<sup>6</sup> Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов // От структурализма к постструктурализму. Французская семиотика. М.: Прогресс, 2000. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Literat/bart/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/bart/index.php) (дата обращения: 24.04.2019).

<sup>7</sup> Ионова С. В. Текстовая компетенция и проблема формирования концептосферы языковой личности // Материалы Конгресса МАПРЯЛ 24–27 октября 2007 г. СПб.: МИРС, 2007. С. 101.

**Altybayeva S. M.**

*Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Kazakhstan*

#### **THE SPECIFICITY OF THE ARTISTIC REPRESENTATION OF THE CODE “CARAVAN” IN THE COGNOMINAL NOVEL BY ABAI AND AUEZ TYNIBEKOV**

The article discusses the semantics and special aspects of the artistic representation of the concept of “caravan”, which performs the function of a universal cultural code in the Abai and Auez Tynibekov novel, and reveals subject and metaphorical meanings of the caravan code in the conceptual sphere of the novel. The concept of “caravan” plays the main role in creating of a special “narrative thread” (R. Barthes), connecting structurally separate parts of the text (narratives about three empires — Mauryan, Hunnu, Qing) into a single meta-narrative.

*Keywords:* caravan; concept; cultural code; narrative; description; empire.

## ЗАМЕТКИ О РОМАНЕ Г. ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»

Статья посвящена роману российской писательницы Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза». Рассматриваются вопросы репрезентативности и делимитации романа. Автор статьи заостряет внимание на особенностях мастерства молодого писателя и креативности в передаче символов и семантических маркеров.

*Ключевые слова:* переселенцы; образ женщины; мифические истории; основные концепты; связь с современностью.

Дебют Гузели Яхиной — главное открытие Года литературы в России. Критики и писатели отметили дебютный роман 38-летней писательницы: «Это блестящий старт». Сама Гузель говорит в интервью, что работала над романом почти три года; «...два года варился в голове, восемь месяцев писала». До дебюта как романистки были опубликованы два рассказа молодой писательницы. Гузель Шамилевна Яхина — победитель Национальной литературной премии «Большая книга». Эта премия отметила свой десятилетний юбилей. Г. Яхина родилась в Казани, училась в Казанском педагогическом институте на факультете иностранных языков, изучала немецкий язык. В 1999 году переехала в Москву. Затем окончила Московскую школу кино, сейчас пишет сценарии.

**Репрезентативность романа.** Задумка написать о судьбе своей бабушки появилась у автора давно. В семилетнем возрасте семью бабушки Гузель раскулачили и отправили на Ангару. В Сибири она провела шестнадцать с половиной лет. Но героиня романа совсем другой человек, в основу взят только биографический сюжет с раскулачиванием и высылкой татарской семьи. Только два факта действительно имевшие место в жизни бабушки Гузель включены в роман. Это затонувшая баржа с переселенцами и ссыльный учитель математики Киселев, который является автором школьного учебника. Как подчеркивает автор, из жизни бабушки она черпала вдохновение, но не информацию. Чтение мемуаров тех людей, которые были раскулачены в начале XX века и были высланы в Сибирь, помогло ей в формировании фактического материала романа.

**Делимитация романа.** С пропозиции *Зулейха открывает глаза* начинается роман. С повторения этого же предложения начинается один из разделов третьей части романа. Произведение состоит из четырех частей, которые называются: «Мокрая курица», «Куда?», «Жить», «Возвращение». Объем всего романа — 508 страниц. Адресат — возрастная категория читателей 16+. В третьей части происходит трансформация в восприятии мира главной героиней: «Все, чему учила когда-то мама,

что считалось правильным и нужным в полузабытой жизни в мужском доме, что составляло, казалось, суть Зулейхи, ее основу и содержание, — рассыпалось, распадалось, рушилось. Правила нарушались, законы оборачивались своими противоположностями. Взамен возникали новые правила, открывались новые законы»<sup>1</sup>. Довольно драматично звучит авторская мысль о внезапных изменениях в жизни отдельного человека. Эти строки отсылают нас к недавним временам, которые пришлось пережить поколению самой Гузель... Формирование человека совпало с формированием новой экономической и государственной системы.

Когда стали строить комплекс «Байтерек» в новой столице Казахстана Астане, из глубины веков к нам вновь «прилетела» птица Самурык, чтобы свить свое гнездо в самом сердце Евразии... С теплым чувством прочитали мы те строки из романа, где упоминаются казахи, а также казахское название волшебной птицы Самурык. По сюжету сын просит маму в который раз рассказать ему о Симурге. «История про волшебную птицу Семруг была у Юзуфа любимой. — Что ж, слушай, — соглашается Зулейха. Жила однажды в мире птица. Не простая — волшебная. Персы и узбеки называли ее Симург, казахи — Самурык, татары — Семруг». Мать пересказывает сыну восточную историю «Беседа птиц». Дети любят слушать одну и ту же историю снова и снова. В глухом поселении именно легенды и предания, сохранившиеся в памяти матери мальчика, становятся опорой. Это то, что никто не может отнять. У переселенной Зулейхи нет супруга (убит большевиками), нет собственного дома, нет уверенности в завтрашнем дне — все это отнято социальным строем и системой. Но есть память, в которой запечатлены такие, казалось бы, простые рассказы предков. Вот также автор, должно быть, слушала свою бабушку, рассказывающую о суровой жизни в лагере на Ангаре.

Литературоведы Марина и Владимир Абашевы из Перми обращают внимание на смысловую нагрузку включенной в текст истории: «...где в поиске птицы Семруг необходимо преодолеть Долину Исканий, Долину Любви, затем Познания, Безразличия, Единения, Смятения, Отрешения. Это и есть судьба поселенцев и самой героини»<sup>2</sup>. Все эти *концепты* концентрируются вокруг только одного сценария: ссылки и всего что следует за этим.

В казахском фольклоре история о птице Самурык является фрагментом в сюжетной линии героической сказки «Ер Тостик». Устное народное творчество представляет птицу следующим образом. Самурык — огромная черная птица с двумя головами: одна — птичья, другая — человеческая. Размах только одного ее крыла простирается на территорию, которую можно преодолеть только за месяц. Буря разыгрывалась от взмаха крыльев Самурыка, лил проливной дождь, когда капали слезы с глаз Самурыка. Каждый год дракон съедал птенцов этой огромной птицы. Ер Тостик спас птенцов... В современной стилизации это златокрылая

светлая птица, имеющая символическое значение. Мама Зулейха рассказывает сыну то ли сказку, то ли легенду, то ли микс из восточных преданий, — суть не в самом жанре. В истории с Самурьком в казахском фольклоре главное, чтобы дракон не съел птенцов.

Особо следует обратить внимание на то, как молодая писательница описывает сибирскую природу. Лес и человек: человек выживает в лесу, человек прячется в лесу, человек охотится в лесу. Используется сочетание *сибирский урман*. «Урман» значит по-татарски лес. Главная героиня романа — женщина-вдова, потерявшая четырех дочерей совсем еще крохотными, проехавшая полстраны в теплушке с зэками, теперь уже ничего не боится, может одна охотиться в тайге: она числится в артели. Автор приглашает читателей в дремучую тайгу во всей ее почти первозданной красоте. Торжество природы над жестокостью той системы, которую построил человек. На наш взгляд, только величавость природы Сибири можно противопоставить огромному маховику репрессий.

Не только ссыльная крестьянка, красноармейцы, деклассированные элементы появляются на страницах романа, один из героев — это профессор медицины Вольф Карлович Лейбе. Профессор, который «и бровью не повел», когда ввели вахтовый метод в вузе. Какая-то часть читателей наверняка задумалась над вопросом: что такое вахтовый метод в вузе?. Читаем дальше: «Вахтовый метод предполагал одного экзаменуемого и одну коллективную отметку на всех». Профессор, который «ничуть не смутился», «когда по принятому в августе восемнадцатого года декрету Совнаркома „О правах приема в высшие учебные заведения“... в открывшийся наконец-то университет тысячами хлынули крестьяне и рабочие, молодые и не очень, обоюго пола, по большей части не имевшие начального и среднего образования, а проще говоря — *безграмотные*»<sup>3</sup>. Мы в свою очередь невольно задумались о большом потоке так называемых «платников», которые появились в университетах в начале девяностых. Не все студенты смогли оправдать надежды родителей.

Всей своей жизнью (а в лагере — уже существованием) Вольф Карлович доказывает, что знания можно передовать в любых условиях. Он учит сына Зулейхи, уроки эти можно было бы назвать первичными знаниями по биологии и медицине. Для этого ему не нужны ни Совнарком, ни аудитория Императорского Казанского университета, ни комендант эшелона. Нужны только глаза мальчика, в которых читается тяга к познанию.

Еще одна особенность в построении образа главной героини — Зулейха мало говорит. Автору удалось так выстроить повествование, что эта хрупкая татарская женщина больше слушает, больше смотрит и больше делает. У казахов тоже есть понятие о даровании Богом человеку двух глаз, двух ушей, двух рук и двух ног и только одного рта: чтобы больше видеть, слышать, делать, чем говорить. Но ощущение, что образ героини

ни недостаточно раскрыт, не возникает вовсе, мысли героини органично вплетаются в художественную действительность.

Телеканалом «ТНВ-планета» было организовано обсуждение романа молодой писательницы на татарском языке. Во время передачи писатель, литературовед и переводчица Флера Тарханова высказала свое мнение о произведении, а также рассказала об особенностях своего перевода романа на татарский язык. В обсуждении приняли участие издатель Айсулу Галиева, журналист Флюра Ризамова, молодые специалисты Алсу Исмагилова, Фаузия Байрам и другие читатели. Студентка Зулейха Камалова сообщила, что прослушала аудиовариант романа «Зулейха открывает глаза». В целом (не смотря на некоторые критические выступления) история о ссыльной крестьянке на фоне общей истории страны получила широкий резонанс и в Татарстане.

О романе Яхиной писали в основном женщины-критики. Это Анна Наринская, Майя Кучерская, Галина Юзефович, Варвара Бабицкая. Сергей Оробий цитирует А. Колобродова, резюмируя мнения о романах последних лет: «век не отпускает». Казалось бы, так много написано о ссылках и лагерях в XX веке, что даже издатели в какой-то период уже отреклись от рукописей лагерной тематики... об этом в интернете пишут и сами писатели, и журналисты. Но этому роману была уготована счастливая судьба. На ВГТРК активно идут съемки фильма по роману Яхиной. Главную героиню Зулейху играет народная артистка России Чулпан Хаматова.

В казахском сердце всегда было вакантное место для татарской культуры. Татарские народные песни трогают самые сокровенные струны души. О самом сокровенном пишет и Гузель Яхина. Роман российской писательницы читают и любят и в Казахстане.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Яхина Г. Ш. Зулейха открывает глаза. М.: АСТ, 2015. С. 337.

<sup>2</sup> Абашева М., Абашев В. Книга как симптом. Как сделан роман Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза» // Новый мир. 2016. № 5. С. 401.

<sup>3</sup> Яхина Г. Ш. Указ. соч. С. 255.

Askar L. O.

*Public Foundation "Ultyq Aydarma Biyrosy", Kazakhstan*

#### SOME NOTES ON THE NOVEL BY GUZEL YAKHINA "ZULEIKHA OPENS HER EYES"

The article is devoted to the novel by Russian writer Guzel Yakhina "Zuleikha opens her eyes", and with the issues of representative nature and delimitation of the novel. The author highlights the features of the young writer's skill and creativity in transferring symbols and semantic markers.

*Keywords:* exiles; image of a woman; mythical stories; basic concepts; connection with modernity.

## **ТЕМА РАЗРУШЕНИЯ ДЕРЕВНИ В ПРОЗЕ В. РАСПУТИНА, Б. ЕКИМОВА И К. БАЛКОВА**

Тема разрушения деревни активно разрабатывается в русской прозе второй половины XX — начала XXI века, в частности в произведениях В. Распутина, Б. Екимова, К. Балкова. Писатели акцентируют внимание на трагических последствиях вторжения цивилизации в традиционный уклад жизни деревенских жителей, используя сюжет переселения.

*Ключевые слова:* В. Распутин; Б. Екимов; К. Балков; разрушение деревни; сюжет переселения; традиционный уклад.

Писатели чутко реагируют на происходящие в обществе и жизни людей изменения. Они осмыслиют различные аспекты народной жизни, соотнося их с законами мироздания. Одной из сквозных тем в прозе В. Распутина, Б. Екимова, К. Балкова (известный русскоязычный писатель Бурятии) стала тема разрушения деревни и традиционного уклада жизни, позволяющая показать судьбу крестьянского мира в разные исторические периоды. Выбор указанных авторов не случаен: повесть «Прощание с Матерой» Распутина, по мнению исследователей, заканчивает развитие деревенской прозы, произведения Екимова относят к постдеревенской прозе, тексты Балкова, как и распутинские, созданы на сибирском материале. Кроме того, для раскрытия темы все три выбранных нами художника слова использовали сюжет переселения.

Художественные миры анализируемых авторов связаны с деревней, ее законами и протекающими в ней процессами. Художественное время в их произведениях часто полярно — настоящее, прошлое; будущее апокалиптично. Эсхатологическое осмысление времени не случайно, взгляд обращен в прошлое, создается миф о деревенской Атлантиде и ее постепенном, но верном исчезновении. Исследователями неоднократно подчеркнуто, что названия многих книг (например, «Последний поклон» В. Астафьева, «Последний срок», «Прощание с Матерой» В. Распутина и др.) подчеркивают эсхатологизм деревенской прозы. Художественное пространство в основном сосредоточено в родной деревне (прибайкальском поселенье — у Балкова, донском хуторе — у Екимова) героев, расширяясь за счет соседних деревень и поселений, поселков, районных центров, небольших городков и больших городов, сужаясь до крестьянской усадьбы / «отчего подворья» и дома как центра мира.

Деревенская проза связывала начало процесса раскрестьянивания, разрушения традиционного миропонимания и народной культуры с коллективизацией. Военные и послевоенные годы были особенно тяжелы-



ми на селе. Бесконечные эксперименты, проводившиеся в 1960–1970-е годы, расшатывали и без того уже непрочную патриархальную культуру, живущую в носителях родового сознания. Наступление бездуховной, технократической цивилизации на бытие природного человека, испокон века живущего в ладу и гармонии с окружающим миром, природным прежде всего, осознается как кризис национального мира. Каждый писатель по-своему показывал означенные выше исторические события и процессы. Мы остановились на тех текстах, где используется сюжет переселения/переезда, акцентирующий внимание на трагических последствиях вмешательства в жизнь деревенского социума.

В повести В. Распутина «Прощание с Матерой» (1975) жителей деревни Матера переселяют в новый поселок из-за предстоящего затопления одноименного острова в связи со строительством ГЭС. Практически в одно и то же время К. Балков, независимо от своего университетского друга В. Распутина, пишет роман «Рубеж» (1975, опубликован в 1977), сюжет которого перекликается с сюжетом «Прощания с Матерой». Деревня Ньюрово, расположенная на берегу Байкала, должна быть перенесена вглубь тайги. Через 30 лет после появления распутинской повести современный прозаик Р. Сенчин в романе «Зона затопления» снова обращается к данному сюжету: из-за возобновления строительства Богучанской ГЭС в зону затопления попадают несколько населенных пунктов.

В романе Б. Екимова «Родительский дом» (1988) в «неперспективном хуторе» Караичевском остаются только старики, остальные переезжают в центральную усадьбу колхоза или уезжают в город. Писатель показывает насильственный процесс «малой урбанизации»<sup>1</sup>, который происходил в ходе реализации политики ликвидации «неперспективных» деревень, проводившейся в 1960–1970-е годы. С болью писатель показывает, что старший сын Правоторовых Костя, продолжатель старинного крестьянского рода, хороший хозяин, любящий и умеющий трудиться, мечтавший после женитьбы о своей усадьбе, переехав в райцентр, в совхозный двухэтажный дом, где «ни огорода, ни сада, ни доброго погреба, и скотину несподручно где-то вдали держать»<sup>2</sup>, охладевает к крестьянству и устраивается работать сторожем, в свободное время разводит пушных зверьков и продает шкурки на базаре.

В романе К. Балкова «Берег времени» (2002) жители деревни Светлая тоже переселяются и тоже не по своей воле, их подтолкнули к этому трагические реалии времени. Спасаясь от произвола Гребешкова — местного «нового русского», купившего землю около Байкала, где стояло родное село, — бросив свои дома, они вынуждены строить новое поселенье и дают ему название Новосветляnsk, в надежде на лучшую жизнь.

Во всех произведениях налаженный годами уклад жизни нарушился, новый же нравится немногим. Изменив не по своей воле место

проживания и условия, потеряв связь с родной землей, люди теряют опору, жизненный стержень, находятся в состоянии кризиса, о чем свидетельствуют мотивы разрушения, опустошения, омертвения. Писатели множат трагические ситуации, происходящие с их героями. Семантика разрушения, распада характерна для повествования о последних днях на родине и времени обустройства на новом месте.

Особый контраст возникает при использовании двух пластов времени — прошлого и настоящего. В прошлом уходящей, а где-то безвозвратно утраченной деревенской Атлантидой остаются родная Матера (Распутин), «отчее подворье», поместье (Балков), усадьба, хутор (Екимов) как средоточие фундаментальных основ национального мира. Предметное описание крестьянского быта позволяет показать те стороны народной жизни, которые безвозвратно исчезают.

В многочисленных рассказах, повестях, романе «Родительский дом» Б. Екимов использует предметные детали и подробно описывает просторные хуторские усадьбы, состоящие из дома, флигеля, бани, целого ряда хозяйственных и скотных построек, огорода, картофельного поля, сада и др., с многочисленной домашней живностью. Приведем пример из цикла рассказов «На хуторе»: «...он (хозяин хутора, друг повествователя. — Г. Б.) обложил кирпичом родительский дом, крышу перекрыл; потом пробурил артезианскую скважину, чтобы не надеяться на ветхий колхозный водопровод. Кирпичный гараж построил, чтобы... было куда машину ставить; под ним — просторный погреб. Бок о бок с гаражом, под одной крышей, поднялась, тоже кирпичная, жилая кухня в две комнаты, за нею — баня. Пришел черед скотных катухов, птичников, выгульных базов, огорожи. Все строилось своими руками, не вдруг... надежно и крепко. И получилась помаленьку лучшая усадьба на хуторе. Ее сразу видать» («Приезд»)<sup>3</sup>. В «Родительском доме» младший сын Митя, вернувшись из армии, обходит родной дом. Горница была праздничной частью дома Правоторовых, где принимали гостей. Повседневная жизнь проходила на кухне, полной необходимых в хозяйстве вещей. По мнению В. Хализева, такие вещи «источают поэзию семьи и любви, уюта, душевной оседлости, а одновременно — высокой одухотворенности»<sup>4</sup>. Описания донской еды, простой, но сытной, вкусно, с любовью приготовленной, включены Екимовым во многие тексты, дополняя характеристики героев и их жен как хлебосольных хозяев и умелых хозяек: «На столе в сковородке шкварчит какое-нибудь жаркое: рыба, картошка, мяско; парит в кастрюле молочная каша, лучше — пшенная, с запекшейся желтой корочкой. Рядом — крупитчатый творог, густая сметана, молоко пресное да кислое, крошенная зелень: огурчики да помидоры, молодой лучок с нежными сладкими луковками, редиска, перец... Глазам и чреву отрада. Похрумкиваешь да причмокиваешь. А потом — чай с молоком, белыми пышками ли, румяными оладушками в кайма-

ке» («Поздний завтрак»)<sup>5</sup>. Знаменитому донскому блюду каймак (сливки с топленого молока) посвящен одноименный рассказ в цикле «Память лета»: «Вот он, на тарелках, на блюдах — молочные ли, сливочные пышные пенки, в палец ли, в два толщиной, вчетверо — блином — свернутые. Вот каймак розовый, нежно подрумяненный, а вот протомленный в жару, коричневый с корочкой; этот масляно желтеет. А кто-то любит вовсе белый, тонущий в каймачной жижке. Базарные каймаки — на всякий вкус. Выбирай. И даже можешь „покушать“, то есть отпробовать ложкою, с испода. Так положено. Главное — найти каймак свежеснятый, со „слезой“. И чтобы дышал он неповторимым каймачным духом, в котором чудится — и должно быть! — все хуторское, как говорят, „невладанное“, то есть первозданное: душистое степное июньское сено („У нас пуд сена что пуд меду“, — скажут и теперь), чистая вода, донской ветер, а значит, „сладимое“ молоко, именно из него настоящий каймак, который и красуется теперь на прилавках воскресного базара»<sup>6</sup>. В каждом слове читатель чувствует любовное отношение автора к описываемой материальной культуре донского казачьего мира. Тем очевиднее ее разрушение.

Цивилизационная концепция кризиса современного мира, воплощенная В. Распутиным и другими художниками слова, свидетельствует об утрате природных начал жизни и разрушении традиционных основ и традиционной системы ценностей. Устами старухи Дарьи автор предостерегает, взывает к родовой памяти, но изменить уже ничего невозможно, несмотря на открытый финал повести. В «Пожаре», созданном практически через десятилетие, подтвердятся пророческие слова писателя. Интересно, что другой замечательный автор, Ч. Айтматов, хотя и на другом материале, в романах «Буранный полустанок» (1980) и «Плаха» (1986), приходит к таким же выводам.

Особую роль в сюжете переселения в рассматриваемых произведениях играет оппозиция «свой/чужие»: у Распутина — «разорители», «пожогщики», «архаровцы», «перекати-поле»; у Балкова — «чужаки», «варначье» (в том числе в рассказах из сборников «Звезды Подлеморья», «Куда подевалось небо», романе «Час смертный»). У Балкова оппозиция «свой/чужие (пришлые)» трансформируется в вариант «местный/чужак», характеризующий особое отношение к природе человека, живущего у Байкала. Данная оппозиция подчеркивает влияние социального пространства, связанного с изменением структуры населения. Подобного рода персонажи, для которых это место было «не „своим“ или „чужим“, а временным местом пребывания»<sup>7</sup>, по словам одного из главных героев повести К. Балкова «Мост» (старого лесника Агвана), — «отчаянные, без жалости на сердце». Потеряв стабильность и осмысленность бытия, такие люди утратили былые связи с мирозданием. Постепенное увеличение их количества свидетельствует о прогрессирующей деграда-

ции общества. Кроме того, изменение социального пространства имело разрушительное воздействие на отношения человека и природы. Писатели показывают последствия вторжения цивилизации в жизнь коренных жителей, страдающих от слома старых традиций.

Сюжет переселения связан и с проблемой миграции сельского населения в города. Колхозники и их дети не имели возможности выбора: у них не было паспорта, соответственно не могли уехать в город без особых на то причин. Когда эта возможность появилась, многие сельчане переехали в город, отправляли своих детей, учились в техникумах и институтах или работали на заводах и фабриках, в душе оставаясь привязанными к родным местам. Трагедия деревенского человека, так и не ставшего горожанином, не сумевшего прижиться и перенять городской образ жизни, хорошо показана в рассказах В. Шукшина. Другой стороной проблемы был отток большей части молодежи в города, с чем тоже связано разрушение деревни. В романе Б. Екимова «Родительский дом» младший сын большой семьи Правоторовых Дмитрий, который по обычаю должен был остаться в родительском доме, уезжает в город и, получив образование, трудится в столице. В рассказе К. Балкова «Марья и Марий» молодая героиня, в отличие от своих одноклассников, остается в родном селе, заботясь о родителях, и искренне не понимает друзей, уехавших навсегда. С ее будущим ребенком старики-односельчане связывают надежду на возрождение.

Значимая в творчестве В. Распутина, Б. Екимова, К. Балкова тема разрушения деревни и традиционного уклада жизни, раскрытая через использование сюжета переселения, свидетельствует о трагическом переживании писателями ухода целого пласта народной культуры и традиционной системы ценностей, изменений души человека под влиянием новых духовных и общественных обстоятельств.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шукшин В. М. Собр. соч.: В 8 т. Барнаул: ИД «Барнаул», 2009. Т. 8: Публицистика. Статьи. Интервью. Беседы. Выступления. Письма. Рабочие записи. Автографы. Документы. Стихотворения. С. 30.

<sup>2</sup> Екимов Б. Родительский дом: Роман. [Электронный ресурс] // Аудиокниги: [сайт]. [М., 1988]. URL: <https://audioknigi.club/ekimov-boris-roditelskiy-dom> (дата обращения: 09.01.2019).

<sup>3</sup> Екимов Б. Родительская суббота: Рассказы. [Электронный ресурс] // Электронная библиотека PROFILIB: [сайт]. [М.: Роман-газета, 2006]. URL: <https://profilib.top/chtenie/25296/boris-ekimov-roditelskaya-subбота-rasskazy-raznykh-let-6.php> (дата обращения: 09.01.2019).

<sup>4</sup> Хализев В. Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2002.

<sup>5</sup> Екимов Б. Указ. соч. С. 7.

<sup>6</sup> Там же. С. 1.

<sup>7</sup> Рыбальченко Т. Л. Мифологемы образа Сибири в русской прозе второй половины XX века. [Электронный ресурс]. URL: [http://mion.isu.ru/filearchive/mion\\_publications/sbornik\\_Sib/6\\_1.html](http://mion.isu.ru/filearchive/mion_publications/sbornik_Sib/6_1.html) (дата обращения: 09.01.2019).

**Badueva G. Ts.**

*Shanghai International Studies University, China; Buryat State University, Russia*

**THE THEME OF THE VILLAGE DESTRUCTION IN THE WORKS BY VALENTIN RASPUTIN, BORIS EKIMOV AND KIM BALKOV**

The theme of the village destruction, which is actively developing in Russian prose of the 2<sup>nd</sup> half of the 20<sup>th</sup> and early 21<sup>st</sup> century, particularly in the works by V. Rasputin, B. Ekimov and K. Balkov. These writers are focusing on the tragic consequences of the invasion of civilization to the traditional ways of life of the villagers, by using the plot of resettlement.

*Keywords:* Valentin Rasputin; Boris Ekimov; Kim Balkov; destruction of the village; history of resettlement; traditional ways of life.

## О СТИХОТВОРЕНИИ А. С. ПУШКИНА «АРИОН»

Анализ стихотворения А. С. Пушкина «Арион» осуществлен в контексте отношения поэта к участникам событий 1812–1826 годов. Мифологическая составляющая стихов о таинственно спасенном певце, освобожденная от чрезмерной политизации, обнаруживает трагические переживания Пушкина, усугубившие драму социального одиночества поэта.

*Ключевые слова:* рассказчик; декабристы; миф; художественная целостность; трагедия.

Преподаватели литературы знают, что внимание учеников привлекает рассказ об авторе и его произведениях. В таком рассказе создается образный мир, приближенный к авторскому. В центре этого мира — автор, его творение, а также сам рассказчик, с его личным восприятием, чувствами, осмыслением материала. Педагог, наделенный творческими способностями рассказчика, ценим учащимися.

Современные дети читают мало, и урок литературы стал едва ли не единственным связующим звеном между искусством слова и молодым сознанием. Потому и культурологическое, развивающее значение учителя-словесника оказывается все более высоким.

Особое место в курсе русской литературы принадлежит произведениям А. С. Пушкина. Первый крупный национальный поэт и прозаик, Пушкин воспитал в себе лучшие свойства гражданина и семьянина, человека чести и достоинства. Эти свойства воплотились в созданных им произведениях, и сам он стал образцом для многих российских читателей. Потому рассказы учителя-словесника о творчестве Пушкина, о его личности особенно важны.

Подвергнутые переосмыслению в 1990-е годы реформаторские настроения молодежи первых десятилетий XIX века, к которой принадлежал поэт, осознаются сегодня как правомерные требования демократизации застойной, бюрократизированной русской жизни. В своих обязанностях по службе Пушкин, будучи человеком гениальной одаренности, обнаруживал эти путы, и закономерна его негативная оценка графа С. М. Воронцова, героя наполеоновских войн, устроителя Крима, обнаружившего, однако, в отношениях с поэтом приверженность кастовой, сословной морали. Ограниченность личности, обусловленная бюрократическими устоями, вызывала протест Пушкина, автора шаржей и эпиграмм, высмеивавших графа. Попытка обвинить поэта в несправедливой оценке Воронцова была предпринята В. О. Кадиком и В. Я. Удовиковом<sup>1</sup>. Но не проще ли обратить внимание на противоречивость личности графа и согласиться с мнением о нем поэта, «с юных лет постигнувшего

людей»?<sup>2</sup> Наместник был несправедлив к Пушкину, допустил бесчестные поступки, ухудшил социальное положение юноши, настаивая на его непригодности к службе, которая в канцелярии генерал-губернатора Воронцова была службой его личным интересам<sup>3</sup>.

Как романтик Пушкин всегда верен идеалу, и жизнь одарила его обществом людей, достойных его привязанности, дружбы и любви. Ими были лицейские братья и молодые «друзья, братья, товарищи»<sup>4</sup>, дерзнувшие высказать властям свое мнение и действенно его отстаивать. Они не искали спокойной жизни в усыпляющем, «нежащем обмане», в погоне за удачной карьерой с ее «тихой славой», «юными забавами». Друзей поэта на «утре наших дней» ждала «вольность святая», «звезда пленительного счастья». Их душ «прекрасные порывы», посвященные Отчизне, поэт запечатлел в строках послания «К Чаадаеву»<sup>5</sup>.

После разгрома выступления декабристов Пушкин, не согласный с революционными средствами борьбы, проявил мужество быть верным дружбе. В годы, последовавшие за расправой с инакомыслящими, поэт оказался в эпицентре драмы. Устремления победителей наполеоновской армии были забыты, и служба «лицам», чиновничество, казнокрадство, клевета, доносы стали нормой общественной жизни. Неприятие поэтом погрязшего в пороках общества привело Пушкина к гибели.

Вехой в жизни России стали события декабря 1825 — июля 1826 года: в июле были казнены пятеро декабристов, подписан манифест о ссылке 121 участника восстания. Жестокая расправа потрясла Пушкина, повлияв на его творчестве. Наиболее откровенен поэт в произведении, ставшем единственным публичным откликом на первую годовщину казни декабристов. В условиях всеобщего молчания, усугублявшего вину тех, кто допустил казнь пяти дворян, которые были преданы ранее не применявшейся к военным казни через повешение, Пушкин выразил свою скорбь, написав 16 июля 1827 года и опубликовав в 1828 году стихотворение «Арион».

Произведение поэта иносказательно. В нем сохранены образы античной мифологии. Таковы парусное судно, гребцы, усилиями которых движим челн, Арион, наделенный божественным даром пения, спасшийся среди безбрежного моря. Античные образы и само мироощущение древних, для кого море было источником жизни, кормило, защищало, позволяло вести торговлю, но и пугало их, забирая людей в свои пучины, — все это сближает стихи Пушкина со сказаниями об Арионе. Замечательное пение героя древности привлекло дельфинов, и сброшенный в море корыстными мореплавателями, он был подхвачен дельфином и вынесен на берег.

Но кто такой Арион у Пушкина, автора нового времени? Поэт не пересказывает миф, его лирический герой отличается от античного. Он поет пловцам, а не исполняет прощальную песнь, которую корабельщики



позволили спеть Ариону перед уготованной ему гибелью. И герой поэта пребывает в дружеском окружении, он восхищен силой и мужеством гребцов, умным кормщиком, он разделяет стремления людей, объединенных общей целью. Поэт описывает их, используя четкий ритм четырехстопного ямба, а также слова, определяющие особый смысл их деяний («мощны», «кормщик», «челн»), характеризующие их слаженную работу, создающие образ единой сплоченной команды, к которой принадлежит и лирический герой:

Нас было много на челне;  
Иные парус напрягали,  
Другие дружно упирали  
В глубь мощны веслы. В тишине  
На руль склоняясь, наш кормщик умный  
В молчанье правил грузный челн;  
А я — беспечной веры полн, —  
Пловцам я пел...<sup>6</sup>

Все названные различия объясняют принадлежащее Д. Д. Благому заключение о том, что в стихотворении поэта «отсутствует какой-либо мифологический элемент»<sup>7</sup>. Однако оно не точно: именно древние миф и предание, сохраненные в ряде своих сюжетных и образных черт, стали основой трагической картины, которая для Пушкина главная в произведении.

Ученые советского времени обращали внимание на выраженное в стихотворении «Арион» единение поэта с друзьями-декабристами, чему, как они считали, посвящены первые строки, повествующие об общей работе на челне. В то же время лирический герой выделен: он поет, он полон «беспечной веры». Сосредоточенные на мысли о том, что для автора стихов важны его отношения с друзьями-декабристами и его волнует причина своего неожиданного спасения, а точнее, спасения его героя, исследователи приходили к выводу: поэт не может объяснить это спасение, отказывается от образа дельфина в черновом варианте («Спасен Дельфином, я пою...»)<sup>8</sup> и называет певца «таинственным»<sup>9</sup>. Наиболее определенно высказался Д. Д. Благой, назвав спасение Пушкина от гибели, постигшей декабристов, «остродраматическим эпизодом жизни поэта», и таков «ключ для правильного понимания всего этого стихотворения», которое открывает «одну из важнейших тайн политической биографии поэта»<sup>10</sup>.

Согласимся с ученым в том, что картина тяжелого и упорного труда, борьбы с враждебной стихией, созданная выразительными глаголами и определениями: «парус напрягали», «дружно упирали / В глубь мощны веслы», «кормщик умный / В молчанье правил грузный челн», — это иносказание о противостоянии бунтарей и власти, какова и картина бури, уничтожившей пловцов. Однако вывод Благого о заключенном

в стихотворении «Арион» «акте самосознания, четком самоопределении поэта в резко изменившихся общественно-исторических условиях», придание самостоятельного значения строке «Я гимны прежние пою» и определение ученым образов «солнца» и «скалы» как выразивших «иллюзии поэта в отношении Николая I»<sup>11</sup> не просто не верны, но разрушают художественную целостность произведения.

Пушкинские завершения трех соседних строк стихотворения: челн — полн — волн упреждают и усиливают картину бури, погубившей всех, кроме певца:

Вдруг лоно волн  
Измял с налету вихорь шумный...  
Погиб и кормщик и пловец!  
Лишь я, таинственный певец,  
На берег выброшен грозою.

Такова картина трагедии. Наиболее спорной оказывается трактовка трех последних строк стихотворения. При этом важно, что вместо первоначального «он» герой представлен у поэта местоимением «я». Один из вариантов: «Гимн избавления пою» — Пушкин заменил строкой: «Я гимны прежние пою», и Благой увидел в слове «гимн» выражение гражданского пафоса песен поэта, отвел этой не заключительной строке «центральное место». Ученый заявил, что этот стих — «декларация верности поэта освободительным идеям и стремлениям, его художественно-политическое кредо», но не объяснил, почему вслед за ним поэт выражает иллюзии, как считал ученый, в отношении нового императора, а ведь в таком случае они отличали позицию героя от мнения пловцов, а позицию Пушкина — от мнения декабристов.

Но если отказаться от наделения названной строки во всех ее вариантах особым смыслом, связанным с «возникновением в сознании поэта» вопроса о том, сохраняет ли он верность идеям декабристов, как это прочел Благой<sup>12</sup>, то окончательный вариант стиха предстает особенно точным в сравнении с более ранними строками, приближавшимися к перипетиям античного мифа, но ослаблявшими трагедийное звучание нового сюжета. Выражая трагедию оказавшегося «вдруг» на берегу и в одиночестве певца, его пение «прежних гимнов» — это вторение тому его состоянию, в котором он был только что, но тогда все были живы, и он пел для них, теперь погибших:

Я гимны прежние пою  
И ризу влажную мою  
Сушу на солнце под скалою.

Переживание трагедии, выраженное с особой силой последними строками, передано и ритмическим строем стихотворения, его рифмовкой. В 5–9 строках поэт использовал полноударный ямб, представляя

картины и образы труда кормчего, поющего пловцам поэта, внезапной бури, гибели пловцов; полноударна и последняя, 15 строка. Остальные стихи, 1–4 и 10–14, содержат пиррихий в третьей стопе. Сравнимые ритмически, эти две группы стихов контрастны: еще пребывающий в своей памяти с друзьями певец уже навсегда один. Трагизм выражен также усилением напряжения и контраста в строках с опоясывающей («На руль склоняясь, наш кормщик умный» — «Измял с налету вихорь шумный») и смежной рифмовками («В молчанье правил грузный челн» — «А я — беспечной веры полн» — «Пловцам я пел... Вдруг лоно волн»; «Погиб и кормщик и пловец!» — «Лишь я, таинственный певец»).

Последние строки стихов, у героя которых нет будущего, — это выражение трагедии настоящего, столь полной и неизбежной, что время остановилось, и для лирического «я» возможны лишь бессознательные размеренные движения. У него, спасенного, отображена полнота бытия, в котором были несуществующие более друзья, их дело, их общность, их жизнь. Да, спасение одного таинственно, но переживаемая певцом трагедия из-за привлечения античного сюжета соотносима с чувствами, которые были известны древним, оказывавшимся лицом к лицу с необоримыми стихиями, — вот чем волнует стихотворение. Неизбежную трагедию переживает и высказывает лирический герой Пушкина, она усилена привлечением античного сюжета, который в лирическое произведение, выразившее сокровенные чувства поэта, привнес эпическую картину исчезновения жизней и крушения надежд, а в облике трагедийного лирического героя предстало масштабное образное обобщение. В созданной картине непреодолимой трагедии лирический герой явился верным дружбе, скорбящим о друзьях. Но в стихах поэта нет деклараций политического характера, и образы влажной ризы, солнца также усиливают трагическое звучание, передавая состояние потрясенного событиями героя, одинокого на берегу моря, которое унесло жизни друзей и навсегда разлучило с ними.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Кацик В. О., Удовик В. А. М. С. Воронцов и А. С. Пушкин. СПб.: Изд-во СПбГУП, 1997. 42 с.

<sup>2</sup> Лермонтов М. Ю. Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Правда, 1988. С. 158.

<sup>3</sup> Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. X. Л.: Наука. Ленингр. отд., 1979. С. 164.

<sup>4</sup> Там же. С. 77; Летопись жизни и творчества А. С. Пушкина. 1799–1826 / сост. М. А. Цявловский. Л.: Наука. Ленингр. отд., 1991. С. 415, 419, 425–426, 432–433, 435, 436, 441.

<sup>5</sup> Соловей Н. Я. «Арион». Стихотворение Пушкина // Литература в школе. 1974. № 3. С. 14–17.

<sup>6</sup> Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. III. С. 15.

<sup>7</sup> Благой Д. Д. Арион // Пушкин в школе. Пособие для учителей / сост. В. Я. Коровина. М., Просвещение, 1978. С. 42.

<sup>8</sup> Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 17 т. Т. 3. Кн. 1. М.: Воскресенье, 1995. С. 593, 594.

<sup>9</sup> Благой Д. Д. Указ. соч. С. 44–45; Соловей Н. Я. Указ. соч. С. 14–17.

<sup>10</sup> Благой Д. Д. Указ. соч. С. 42.

<sup>11</sup> Там же. С. 43, 44.

<sup>12</sup> Там же. С. 44, 45.

**Balashova I. A.**

*Southern University (Institute of Management, Business and Law), Russia*

**ON ALEXANDER PUSHKIN'S POEM «ARION»**

The article offers an analysis of Pushkin's poem «Arion» in the context of the poet's attitude to the participants of the historical events of 1812–1826, that have affected his work. The mythological component of the poems about the mysteriously rescued singer, devoid of excessive politicization, reveals Pushkin's tragic experiences, which aggravated the drama of the poet's social loneliness.

*Keywords:* narrator; Decembrists; myth; artistic integrity; tragedy.

## «ПЛЮШКИНСКОЕ МЕСТО» В РОМАНЕ О. СЛАВНИКОВОЙ «СТРЕКОЗА, УВЕЛИЧЕННАЯ ДО РАЗМЕРОВ СОБАКИ»

Рассматривается гоголевский текст в романе О. Славниковой «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» (1996). Внимание сосредоточено на «плюшкинском месте», составляющем основу гоголевского текста в романе современного автора. Выявляется значение «плюшкинского места» для актуализации комплекса антропологических и онтологических проблем в романе.

*Ключевые слова:* Н. В. Гоголь; О. Славникова; рецептивная эстетика.

Разговор об особом месте «гоголевского текста» в русской прозе рубежа XX–XXI вв. является общим местом в современном гоголеведении. Оставляя за рамками статьи обзор всех рецептивных моделей творчества классика у современных писателей, остановимся лишь на одной, получившей актуализацию в романе О. Славниковой «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» (1996). Своеобразной точкой «рецептивного отсчета» Славниковой по отношению к Гоголю можно назвать образ овеществленного человека, получивший художественное обобщение в поэме «Мертвые души». Именно в поэме достигает апогея тема гоголевского овеществленного человека, обладающего внешними признаками жизни, за которыми скрывается внутреннее омертвление. В образе Плюшкина она приобретает масштаб антропологической катастрофы. Представленное в образе помещика, ставшего символом «прогресси на человечестве», разрушение онтологически очевидных границ между живым и мертвым, материальным и идеальным наделяет особой смысловой нагрузкой образ вещного мира. Двойственность вещи, наличие в ней «вещного» и «вневещного»<sup>1</sup> смыслов, позволяет Гоголю отразить с ее помощью бытийный и бытовой пласт существования человека. Несмотря на то, что человек и вещь противопоставлены как «природное» и «априродное» в процессе их взаимодействия границы могут смещаться, приводя к «овеществлению» человека и «очеловечиванию» вещи. Художественное изображение нарушения этих границ позволяет Гоголю высветить смысл «человеческого в вещи» и «вещного в человеке» в плоскости «sub specie aeternitatis».

Славниковский «сценарий» актуализации гоголевского текста со всем его комплексом антропологических и онтологических проблем формируется с опорой на ядерные содержательные компоненты гоголевского «плюшкинского места». **Во-первых**, это топос дома, имеющий несколько уровней смыслов: онтологический как место человека

в бытии или отсутствие этого места; аксиологический как выражение ценностных смыслов; антропологический, отражающий экзистенциальную позицию. **Во-вторых**, противопоставление природного космоса, проявляющегося в естественной органике жизни, и «априродного» вещного космоса, организующего домашний быт. **В-третьих**, антитеза кучи и натюрморта как разных форм присутствия вещей в мире человека, представляющих либо «косную вещественность», либо «знаковую символичность».

Важными пространственными топосами романа являются, с одной стороны, потерянный, обветшавший дом, связанный с историей рода семьи главных героинь, Софьи Андреевны и Катерины Ивановны, с другой стороны, однокомнатная квартира, полученная взамен от профкома, где разыгрывается семейная драма непростых отношений этих же героинь. Эти два топоса противопоставлены как «дом» и «антидом». **В аксиологическом аспекте** топос квартиры как «антидом» лишен архетипических смыслов. Квартира не становится духовной скрепой семейно-родовой связи, а являет «метафору человеческих взаимоотношений в современном обществе, которые строятся на ненависти или равнодушии и выливаются в тотальное одиночество людей»<sup>2</sup>. **Онтологические смыслы** топоса дома в романе связаны с актуализацией темы домашнего уюта, выступающего защитным убежищем от «космической неприютности». Но представленная в романе апологизация домашнего быта, связанного с жизнью человека в земном измерении, оказывается несостоятельной в масштабах космического мироздания. «По-человечески уязвимый»<sup>3</sup> бытовой мир, организованный «априродными» вещами, созданными человеком, сокрушается стихийной природной силой. На фоне противостояния природного космоса и «вещного» обнажается пустота и мертвенность земной человеческой жизни. Ветшающий дом детства Софьи Андреевны разрушается под напором подлинной жизни в полноте ее онтологического проявления: внешний мир буквально «прорастает» в дом в образе «жилистых сиреней». Дыры, обнаруживаемые на месте покинутых домов, свидетельствуют о пустоте человеческой жизни, ограниченной бытовой плоскостью существования: «от домов оставались только какие-то дупла в земле <...> Облетевшие деревья все еще обозначали собой жилье: иные стояли, повернувшись к улице, другие так протягивали ветви, будто до сих пор смотрели в окна, и взгляд невольно искал на них теплых отсветов электричества»<sup>4</sup>. В этом контексте дом как выразитель места человека в бытии, переместившись исключительно в физическую плоскость, теряет метафизическое измерение и становится внешней формой, лишенной внутреннего содержания. Это поддержание внешней формы домашнего быта как альтернативы бытийному существованию порождает суррогат бессмертия, знак которого — пустота прожитой человеческой жизни. Противопоставление в романе Славниковой домов

обжитого и покинутого, соотносимого с образом свалки, актуализирует соположение вещи нужной и значимой для человека и вещи, оставленной или выброшенной человеком. Подобный ракурс рассмотрения вещи актуализирует **антропологический** аспект жизни человека, его экзистенциальную позицию в бытийной плоскости существования. В. А. Подорога выделяет две формы организации вещей. Натюрморт как собрание «живых вещей», не безымянных, а имеющих хозяина, составляющих часть его самого. И куч — собрания «мертвых вещей», не обладающих «особыми свойствами, переданными человеческой рукой, а только фрагмент распадающейся материи»<sup>5</sup>. Как можно заметить в этой логике рассуждений онтологическая очевидность «априорности» и искусственности вещи, определяемой как мертвой, теряет свою истинность. Эта корректировка связана с актуализацией в романе Славниковой двух важных оппозиций, отражающих принципы «бытования» и «бытийственности» вещи в мире человека. С одной стороны, это оппозиция «хозяйственной» пользы и «душевной» пользы вещи, с другой стороны, «вещности» и «знаковости» вещи. В данном контексте эти оппозиции отражают не «чистые» формы представления вещей — кучи и натюрморта, а, наоборот, метаморфозы между ними — перетекания одной в другую.

Для иллюстрации этих положений обратимся к сюжетным линиям трех персонажей в романе. В сюжетной линии Софьи Андреевны есть место как обоим оппозициям, так и формам организации вещей. В ветшающем доме детства героини происходит нарушение равновесия между «хозяйственной» пользой и «душевной». Уходящий в небытие дом был полон ненужных и бесполезных вещей, но обладающих семейной ценностью: «слишком были дороги облезлые супницы, разнопородные чайные чашки в коричневых трещинах, дедова сабля, безвредная, как коромысло, в прикипевших ножнах, вечно падавшая с шумом и свистом со стены за кровать»<sup>6</sup>. В этом отсутствии баланса между материальной и идеальной ценностью вещи обнаруживается подвижность границ между натюрмортом и кучей. Нарушение границ между формами представления вещей происходит и в случае с оппозицией «знаковость» и «вещность». С одной стороны, субъективный взгляд видит и чувствует человеческое начало в вещах, сторонний же наблюдатель видит только хлам и мусор — кучу. С другой стороны, «знаковость» этих вещей соотносится с их ценностью лишь в плоскости существования отдельной семьи. Обнаруживаемые потом в зияющих пустотах домов, эти вещи в форме «сросшихся кусков» являют собой крайнюю степень «вещности» вещи — косную бездушную материю: «разломанная рама без картины, но со струпами обоев, битый светильник, похожий на яблочный огрызок, все еще приколоченный к остаткам массивной полки, гнилое одеяло, на нем безногий пупс с помятой головой. Похоже, обстановка в этом доме под конец сделалась цельной, наподобие скульптуры, и уже не разбиралась на отдель-



ные предметы — непонятно было, удалось ли жильцам вывезти из него хотя бы часть имущества»<sup>7</sup>.

В пространстве однокомнатной квартиры героини нет в физическом смысле нагромождения вещей, быт очень аскетичен, но при этом есть культ идеи *своей* вещи. С одной стороны, героиня панически боится проникновения *чужих* вещей в свою квартиру, с другой стороны, она проявляет гипертрофированное чувство собственности к *своим* вещам даже в отношении дочери. В этом сюжетном моменте душевная «польза вещей» сжимается до ценности для отдельного человека. Эти *свои вещи*, противопоставленные вещам из внешнего мира, маркированы как «собственные заслуженные вещи», «честно заработанные». Вполне очевидно, что в этом эгоистичном опекании героиней *своих вещей* происходит «овеществление» их душевной пользы.

Скудности материального быта героини противопоставлено обилие вышивок на стенах, которые заполняют квартиру «изображениями», а «не реальными вещами». Образно-ассоциативный ряд «любовь к вышиванию картин, бесконечный запас канвы и ниток» актуализирует в образе героини ген Арахны. Этот архетипический код, содержащий элемент соревновательности с Богом, определяет суть «человекобожеских» притязаний героини. Софья Андреевна, помещая себя в пространство искусственной рукотворной реальности, стремится разрушить онтологические законы. В момент агонии она «равнодушно гадает, из чего же в этой нереальной комнате может составиться смерть»<sup>8</sup>. В этом контексте ее вышивки становятся фикциями материальной основы мира, его «природной» и «априродной» «вещности»: знаковость овеществляется. Ее творчество является поиском бессмертия, которое по сути своей выше «природного» и «априродного» начала. Но приобретаемая форма бессмертия опять же суррогатная. Героиня, стремясь избежать смерти, сбегает от жизни. В этом смысле в квартире героини представлена не символично-эмблематическая традиция натюрморта *vanitas*, которая делает вещи выразителями бренности человеческого существования, а имплицитно присутствует отдельный прием *trompe l'œil* — создающий иллюзию реальности.

Гипертрофированному чувству собственности к *своим* вещам, присущему Софье Андреевне, противопоставит страсть к воровству чужих вещей, свойственная Катерине Ивановне и художнику Рябкову, которые вообще не имеют *своих* вещей и *своего* дома. Клептомания каждого из них, имея разные мотивы, итожится одинаково. Украденные ими вещи, лишившись своей «душевной пользы» и «знаковости» вне своих владельцев, превращаются в кучи. Эти кучи как собрание «мертвых вещей» воплощают косную материю бытия, лишённую «человекообразности».

Случай Катерины Ивановны — это размышления об антропологическом аспекте «вещецентричного» взгляда на человека и «человеко-

центричного» взгляда на вещный мир. Катерина Ивановна, лишенная с самого детства своих вещей, не имеет возможности сама состояться в вещах и дать им возможности состояться в ней. Не постигая экзистенциальный смысл вещи, не оправдывая факт ее существования присутствием в своей жизни, героиня пребывает в экзистенциальном тупике относительно смысла собственного существования. Ее стремление к вещам — это и стремление к человеку, состоявшемуся в вещи. Она похищает вещи не из-за «хозяйственной» пользы, а «душевной»: «она выбирала не вещь... а человека, героиню <...> Ее внезапные преступления были чем-то сродни любви...»<sup>9</sup>. По сути дела порыв любви героини — это крик блуждающей души, которая хочет найти себе место в земном измерении. Любовный порыв, трансформирующийся в охоту, обнажает тупиковость вещи как возможности для обитания души. Вещь по своей сути замкнута и ограничена, не сопряжена с космическим изменением: «...украденное, подобно мерзлой рыбе, было добычей <...> казались мертвыми и отличались от живых каким-то тусклым налетом, утратой свойств. В эти вещи, пораженные распадом, уже не могла вселиться душа»<sup>10</sup>.

Рябков для создания своих «кучевых» натюрмортов («представленные предметы могли быть собраны вместе лишь перед отправкой на свалку, когда они сделались никому не нужны»)<sup>11</sup> похищает вещи намеренно, в погоне за их «вещностью» вне их «знаковости» и метафизического смысла. Планируя «завесить» квартиру Катерины Ивановны своими творениями, он мыслит совершить онтологический поворот иного свойства, чем Софья Андреевна. Стремясь превратить «самодовольную реальность» в «ничто» своими «отвратительными», «невыразимо злоеющими» работами, он доходит до глубинных первооснов «вещности», еще не освоенных человеком. В этом смысле он изображает не просто вещь, лишенную хозяина, а союз мертвого человека и его вещи, возможный в погребальных обрядах. Он «живой мертвец» (его кровать — «это яма на одного») демонстрирует живому человеку столкновение «природной» и «априорной» материи в пространстве потустороннего мира, где они уравниваются. В этом контексте обнаруживаются важные смысловые связи между Софьей Андреевной и Рябковым как вариациями на тему художника, творящего свою реальность вопреки онтологически очевидным законам. Невольной «обитательницей» обеих иных реальностей оказывается Катерина Ивановна: детство ею проведено в окружении вышивок матери, а замужество предвещает натюрморты Рябкова на стене. Соппротивление героини обоим пространствам есть борьба против «жизни в смерти», которая свойственна Софье Андреевне и Рябкову. Тупиковый путь этих героев возвращения к жизни, укрепления в ней противоречит стремлению Катерины Ивановны к приобретению истинного бытия.

Таким образом, «плюшкинское место», связанное с размышлением о живом и мертвом через рассмотрение «человекосообразности» вещного

мира и «вещесообразности» человеческого мира, в романе О. Славниковой дробится на несколько типов отношений человека и вещи. Во-первых, это мир фикций вещей и человека — все пустота (Софья Андреевна), во-вторых, развеществление мира — все энтропийный хаос материи (художник Рябков), в-третьих, утраченный мир гармонии между вещью и человеком, где неслучайность существования человека подтверждалась вещью, и наоборот (Катерина Ивановна).

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Топоров В. Н.* Вещь в антропоцентрической перспективе (апология Плюшкина) // Миф. Ритуал. Символ. Образ. Избранное. М.: Прогресс — Культура, 1995. С. 7–112.

<sup>2</sup> *Фролова Г. А.* Проза Ольги Славниковой: специфика пространственно-временной организации: дис. ... канд. филол. наук / Казанский Федеральный Университет. Казань, 2018. С. 38.

<sup>3</sup> *Славникова О.* Стрекоза, увеличенная до размеров собаки. М.: АСТ: Астрель, 2012. С. 112.

<sup>4</sup> Там же С. 326.

<sup>5</sup> *Подорога В. А.* Материалы по аналитической антропологии литературы. Т. I. Н. Гоголь, Ф. Достоевский. М.: Культурная революция; Логос, Logos-altera, 2006. С. 21–31.

<sup>6</sup> *Славникова О.* Указ. соч. С. 112.

<sup>7</sup> Там же. С. 327.

<sup>8</sup> Там же. С. 514

<sup>9</sup> Там же. С. 78.

<sup>10</sup> Там же. С. 82.

<sup>11</sup> Там же. С. 36.

**Bal V. Ju.**

*National Research Tomsk State University, Russia*

#### **“PLJUSHKIN’S PLACE” IN THE NOVEL “A DRAGONFLY ENLARGED TO THE SIZE OF A DOG” BY OLGA SLAVNIKOVA**

The paper considers “Gogolian text” in the novel “A Dragonfly Enlarged to the Size of a Dog” by Olga Slavnikova, concentrating on the “Pljushkin’s place”, which forms the basis of “Gogolian text” in it, and demonstrates the significance of this place for the actualization of complex anthropological and ontological problems in the Slavnikova’s works.

*Keywords:* Nikolai Gogol; Olga Slavnikova; receptive aesthetics.

## МАКСИМ ГОРЬКИЙ В ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ ИНДИИ

Максим Горький пользовался и до сих пор пользуется весьма значительной популярностью в Индии. Несомненно, произведения Горького, особенно его роман «Мать», способствовали поднятию народа против тирании британских колонизаторов. Причиной популярности этого романа в Индии была его созвучность настроениям в стране в то время. Следует отметить, что роман не терял своего значения и в постколониальной Индии, поскольку темы притеснения женщин, материнства, свободы актуальны до сих пор.

*Ключевые слова:* Индия; Максим Горький; «Мать»; влияние; созвучность.

Каждая страна ассоциируется с некоторыми ее своеобразными особенностями, достопримечательностями, видными представителями. В памяти всплывают наиболее яркие события, явления, имена. Подобным образом, когда индийцы думают о России, в первую очередь они вспоминают суровую зиму, октябрьскую революцию и имена ярких представителей литературы. Среди них особое место занимают такие писатели, как Лев Толстой, Федор Достоевский, Антон Чехов и Максим Горький. В колониальной Индии начала XX века, Максим Горький и Лев Толстой пользовались весьма значительной популярностью, как и крупные писатели и деятели самой Индии. В свою очередь, русские авторы, особенно Лев Толстой и Максим Горький, проявили огромный интерес к Индии, высоко ценили литературу Индии и увлекались ею. Они также находились в дружеских отношениях с крупными общественными деятелями этой земли и даже переписывались с некоторыми из них. Можно сказать, что эти русские писатели выразили два разных способа борьбы с колониальным гнетом. Если Толстой вдохновил Ганди принять путь ненасилия, то Горький мотивировал деятелей национально-освободительного движения, таких как Кхудирам Бош, принять путь сопротивления. Познакомил индийского читателя с этими одаренными русскими писателями Махатма Ганди.

Общеизвестно, что Махатма Ганди был поклонником учения Толстого о непротивлении злу насилеием. Применяя толстовскую философию, он ввел сатьяграха (пассивное сопротивление) против британских колонизаторов, без всякого насилия. Интересен тот факт, что именно Ганди представил индийским читателям Горького. В газете «Индийская мысль», издававшейся в Южной Африке (издателем был сам Ганди) он называет Горького «великим борцом за права человека»<sup>1</sup>. В данной статье Ганди отметил, что в Европе нет другого писателя, который был бы столь же великим защитником народных прав, как Максим Горький<sup>2</sup>.

Несомненно, произведения Горького способствовали поднятию народа против тирании британских колонизаторов, и именно поэтому в трудную пору усиления борьбы против колониального гнета, многие радикальные деятели стали поклонниками Горького. Как было отмечено, со своей стороны Горький тоже не был равнодушен к событиям в Индии. Есть сведения о том, что Горький наладил контакт с представителями индийского революционного движения, находившимися в эмиграции в Западной Европе. Это Шиамаджи Кришнаварма и Б. П. Кама. На основе тех периодических изданий об Индии, которые он получал от этих индийских деятелей, он написал статью «Хроника заграничной жизни» (Современник. 1911. № 11). В статье автор отмечает, что «быстро растет движение индусов к национальной свободе и против жестокой опеки Англии... английский режим отжил на берегах Ганга»<sup>3</sup>. Далее он подчеркивает, что голос колониальной Индии громко заявляет: пришла пора, когда индусам необходимо взять в свои руки социальное и политическое творчество<sup>4</sup>. Передовые писатели Индии под влиянием Горького ставили перед собой задачу поднять народ своим творчеством. В период обострения национально-освободительного движения в Индии, в 1930-е годы, намечается огромное влияние Горького на идейное содержание литературы прогрессивных писателей Индии. Под влиянием Горького зарождалось литературное движение Прагатибад (прогрессивность). Было создано литературное общество прогрессивных писателей «Каллол».

Роман Горького «Мать» оставил свой отпечаток в литературном процессе колониальной Индии. До независимости страны роман был переведен на все крупные языки Индии, первый перевод вышел на бенгальском языке в журнале «Лантан» в 1925 году. Влияние романа наблюдается в творчестве многих бенгальских писателей. В связи с этим известный критик Гопал Халдар отмечает, что роман «Мать» «оказал такое влияние в Бенгалии на литературу и революционное движение, какое до него не оказывало ни одно произведение»<sup>5</sup>.

Выдающийся писатель колониальной Индии, Рабиндранат Тагор, творчество которого по замечанию литератора Анисимова, «близко соприкасается многими гранями с творчеством Горького»<sup>6</sup>, возмущенно говорил: «Моя мечта — создать свободного человека, связанного с трудом. Нынешняя цивилизация страдает болезнями и ненормальностями. Ее нужно лечить»<sup>7</sup>. Именно Горький дал миру образ свободного человека, человека труда, о котором мечтал Тагор. Другая важная идея из романа Горького, идея универсального материнства, находит отражение в романе Тагора «Гора». Идея универсального материнства — одна из главных в романе «Мать». Вполне возможно, что Тагор представил образ матери под влиянием образа героини Горького.

Сильное впечатление произвел Горький и на другого крупного писателя, Шоротчондро, который в то время боролся за демократизацию

бенгальской литературы, за ее народность. В очерке «Литература, искусство и безнравственность» Шоротчондро пишет: «Только тогда, когда писатели этой страны безграничного горя и несчастья, пожертвовав своим самолюбием, как и русские писатели, обратят внимание на жизнь низов общества, разделят их страдание, только тогда они сумеют занять достойное место не только в литературе своей страны, но и мировой литературе»<sup>8</sup>. Шоротчондро был вдохновлен Горьким.

Творчество Горького имело большое значение не только для борьбы трудящихся Индии за свои права, но и для консолидации людей разных верований. Как известно в 1930-е годы в Индии обострился конфликт между индийцами на религиозной почве. Это вражда нашла отражение в литературе. Шоротчондро твердо верил в то, что литература во многом может способствовать единению индусов и мусульман, живущих вместе. Он провозглашает универсальные для мировой литературы идеи, говоря о том, что подлинный художник принадлежит не какой-то отдельной нации, а всему человечеству, и в качестве примера приводит творчество Горького.

Некоторые литературоведы, такие как Ш. Бондопадхай, полагают, что роман «Требование пути» Шоротчондро был написан под влиянием романа Горького «Мать». Шоротчондро, как и Горький, многое повидавший и переживший, хорошо знавший жизнь своего народа, теряет веру в справедливость существующего строя, но, как ему кажется, вскоре находит ключ к решению социальных проблем в революционных взглядах таких русских писателей, как Горький. Ведь невозможно игнорировать сходные эпизоды митинга, которые несут особую нагрузку в обоих романах. Обращенная к рабочим речь Рамадша Талвалкара в романе бенгальского писателя напоминает аналогичные выступления героя в романе «Мать». Сходными являются описания будней рабочей слободки у М. Горького и индийского рабочего поселка у Шоротчондро.

Чхавинатх Панде был одним из первых, кто переводил роман на язык хинди. Поясняя свою цель, Панде отмечает, что «каждый индиец должен прочесть этот роман, поскольку чтение романа заставит задуматься о бедственном положении своей родины»<sup>9</sup>. Как уже ясно из высказывания Панде, причина популярности этого романа в Индии заключалась в его созвучности настроениям в стране.

Среди писателей, пишущих на хинди, Мунши Премчанд был особо вдохновлен Горьким. Его даже называли индийским Горьким. В 1936 году, когда умер Горький, Премчанд писал: «Умер Горький, он был великим писателем, и творчество его будет жить вечно»<sup>10</sup>.

Помимо Премчанда, можно упомянуть влияние Горького и на другого поэта и писателя, это Сурьякант Трипатхи Нирала. Считается, что под влиянием Горького Нирала переходил от романтизма к реализму.

Первым переводом русского литературного текста на язык маратхи был роман Горького «Мать» (1935). Вслед за этим вышло еще шесть пере-

водов романа, с 1941 по 1968 год. Писатели, пишущие на языке маратхи, телугу, малаяли, также были вдохновлены романом Горького. По словам известного писателя из Махараштра, Ананта Канекара, Горький стал богом для прогрессивных писателей 1930-х годов<sup>11</sup>.

Сохранилась ли значимость произведения в постколониальной Индии? Ответить на этот вопрос можно следующим образом. На траурном митинге в честь покойного русского писателя Горького известная политическая деятельница Сароджини Найдуде отметила: «Индийский народ чтит Горького именно потому, что он... учил мужчин и женщин бороться за справедливость... Он говорил нам: „Вы должны быть свободны!..“»<sup>12</sup>. В 1930-е годы, говоря о свободе, Найдуде имел в виду свободу от колониального гнета. Однако вопрос свободы до сих пор остается актуальным, и поэтому Горький жив сегодня.

Несомненно, Горький пережил свой век. В настоящее время, с рождением женской прозы, роман Горького рассматривается с определенной точки зрения — женских вопросов. «Мать» рассматривается как вызов против притеснения женщин, против патриархального уклада общественного строя. Неудивительно, что спустя несколько десятилетий в романе современной бенгальской писательницы, Махашвета Деби, «Мать тысяча семьдесят четыре», наблюдается сходство с романом Горького. Можно провести параллели между образами матерей, боровшихся за освобождение своих сыновей: одна — в России в начале XX века, другая — в Индии в конце XX века. Все это говорит об одном. Общеизвестно, что романом «Мать» начинается социалистический реализм, но несправедливо будет рассматривать его лишь сквозь призму социалистической идеологии. Настоящие произведения искусства находятся вне рамок, вне времени и вне пространства подобно роману Горького «Мать», и поэтому он может перейти границы и ассимилироваться в литературном процессе другой страны.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Чельшев Е. Русская классика и советская литература в Индии // Индийская литература вчера и сегодня. М: Худож. лит., 1989. С. 332.

<sup>2</sup> The Collected Works of Mahatma Gandhi. Vol. 5. P. 403.

<sup>3</sup> М. Горький: Материалы и исследования. Т. 1. Л., 1934. С. 78.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Халдар Г. Связи между русской и бенгальской литературами // Проблемы востоковедения. 1959. № 1. С. 137–138.

<sup>6</sup> Анисимов И. Новая эпоха всемирной литературы. М., 1966. С. 76.

<sup>7</sup> Вечерняя Москва. 1930. 13 сентября.

<sup>8</sup> Собр. соч. Шоротчондро. Т. 5. Калькутта, 1977. С. 545.

<sup>9</sup> Чельшев Е. Указ. соч. С. 332.

<sup>10</sup> Деви Шаврани. Премчанд дома. Дели, 1956. С. 252 (на языке хинди).

<sup>11</sup> Pansare Megha. A Target oriented Study of Maksim Gorky's Mother in Marathi Polysystem. URL: [https://www.academia.edu/34118324/A\\_Target-oriented\\_Study\\_of\\_Maksim\\_Gorkys\\_Mother\\_in\\_Marathi\\_Polysystem.pdf](https://www.academia.edu/34118324/A_Target-oriented_Study_of_Maksim_Gorkys_Mother_in_Marathi_Polysystem.pdf) (дата обращения: 2018. 12.12).



<sup>12</sup> *Чельшев Е.* Укрепление в литературе интернационального начала // *Индийская литература вчера и сегодня.* М: Худож. лит., 1989. С. 175.

**Banerjee R.**

*Jawaharlal Nehru University, India*

### **MAXIM GORKY IN THE LITERARY PROCESS OF INDIA**

The author argues that Maxim Gorky enjoyed and still enjoys popularity in India, and his works, especially the novel “Mother” motivated the people of India to rise against the tyranny of the British colonialists. The reason for the popularity of this novel lies in the fact that it resonated with the problems, faced by the people in India at that time. The novel still matters for today’s post-colonial India, since the topic of oppression of women, motherhood, the issue of freedom, are still very relevant in the Indian context.

*Keywords:* India; Maxim Gorky; “Mother”; impact; analogous thoughts.

## СИМВОЛИЧЕСКАЯ ЭСТЕТИКА ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В ПРОЗЕ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА

Данная статья посвящена прозе русского писателя киргизского происхождения Чингиза Айтматова, творчество которого перенасыщено богатством персонажей и тематическим разнообразием. Ядро его произведений — комплекс национальных киргизских традиций и мифов, в центре которого нередко находится образ женщины. Согласно автору, женщина является хранительницей великой душевной силы, ключевой в своем народе и во всей мире фигурой, животворящим существом, окутанным глубокой символикой.

*Ключевые слова:* женственность; символическая эстетика; материнство; эмансипация; современный статус женщины.

Русская литература второй половины XX века во многом характеризуется возвращением к коренным общечеловеческим ценностям, а центром данной художественной культуры является простой человек как хранитель духовного запаса предков.

С тематической точки зрения этот период отличается появлением новых жанров, например: *деревенская проза* — в которой проанализирована судьба русской деревни, с указанием на множество персонажей и на выполненные ими функции в ходе развития сюжета; *военная проза* — где внимание сосредоточено на долгосрочном воздействии событий на различных героев, хотя время и пространство довольно строго ограничены, а действующих лиц не так много; *молодежная проза* — названная так, потому что авторы очень молоды, а герои произведений — в основном студенты, которые ищут свое место в жизни и мире; *лирическая проза* — у которой нет точно установленного сюжета, так как она фокусируется на мимолетных эмоциях; *лагерная проза* — созданная бывшими узниками мест заключения на основе прожитого ими опыта; *фантастическая проза* — которая представляет собой литературный подход к внеземным цивилизациям и феноменам<sup>1</sup>.

С точки зрения формы литературных произведений, в этот период сильно развивается проза, а настоящий расцвет переживает во-первых сам *рассказ*, который при «разрушении идеологических стереотипов оказывается единственным из жанров, обладающим способностью заявить новую концепцию личности, появлявшейся из потребности человека проникнуть в суть его взаимоотношения с миром, осознать себя и свою роль в жизни»<sup>2</sup>.

С 1970-х до начала 1990-х годов русские писатели обращаются к изображению реальности во всей ее сложности, включая социально-этические конфликты как на личностном, так и на общественном уровнях.

Чаще всего художественная литература отражает тему народных традиций, исторической коллективной памяти и резкого технического прогресса. Также продолжается разработка темы нравственных ценностей, их становления и разрушения.

Что касается типологии персонажей, необходимо отметить, что по сравнению с героем 1920-х годов, который непременно жертвовал собой во имя каких-нибудь великих социально-политических принципов, в литературе второй половины XX века главную роль играет, наоборот, сама личность и противоречивость человеческой природы. В таком контексте и те, и другие персонажи сталкиваются с комплексными аспектами повседневного бытия и со стоящей перед ними проблемой выбора правильного решения. Учитывая критерии, составляющие фундамент гендерной теории, стоит указать, что в советский период одним из широко распространенных идеологических штампов был тот, согласно которому уважения достойна только та женщина, которая успешно занимается мужским трудом. Так, в отличие от литературных героинь XIX века, женщина XX века была одновременно верной женой, преданной матерью и эффективной работницей.

В творчестве Чингиза Айтматова оригинальным образом разворачивается страстный диспут вокруг великих тем литературы всех времен: человек, жизнь, смерть, любовь, женщина, природа, борьба добра со злом. Писатель стремился проникнуть в психологию человека, раскрыть нравственные истоки его поведения<sup>3</sup>. А определенный поступок того или иного протагониста (в данном случае протагонистки) объясняется двумя противоречивыми факторами: с одной стороны, соблюдением всех принятых сообществом норм, а с другой стороны, собственными душевными импульсами. Описание Айтматовым подобной антагоничности проводится с огромным сочувствием, он просто представляет читателям исчерпывающее воззрение на окружающий его мир, без лишних критических оценок. Автор не осуждает ни людей, ни их действия, а скорее берет на себя только роль мудрого и сдержанного наблюдателя, но этот факт не мешает ему проявлять глубокую и искреннюю привязанность к предложенным им литературным прототипам.

Независимо от архитектоники повествовательного текста, суть женской души является константой прозы Айтматова. В очерке «Снега на Манас-Ата» русский писатель киргизского происхождения изложил такую мысль:

«Будь я скульптором или художником, жизнь посвятил бы тому, чтобы создать образ женщины военных лет, в котором попытался бы выразить в едином порыве все свои чувства благодарности, восхищения, гордости и сострадания к ней, к этой великой фигуре двадцатого века»<sup>4</sup>.

При создании этого многостороннего очерка Айтматов использует как реалистические приемы (в том смысле, что действующие лица любят, завидуют или сильно страдают от доминирующих над ними

страстей), так и многочисленные национальные мифологические компоненты. Таким образом, женщина в его произведениях становится настоящим архетипом, наделенным смелостью, милосердием и крепкой верой в добро и в себя.

В плане символики, женщина всегда была призвана как «носительница, дающая жизнь, защитница и кормилица во многих областях — в искусстве, мифологии, религии и во всех ранних традициях». В числе достоинств, благодаря которым она превратилась в эмблему самой жизни, можно назвать «душу, интуицию, эмоции, пассивность и подсознательное, любовь и чистоту», «женщин также идентифицировали с магическими способностями, особенно предсказанием и пророчеством»<sup>5</sup>.

Другой существенный фактор в характеристике персонажей — это их имена, которые явно наделены четкой символической семантикой. Рассмотрим несколько примеров<sup>6</sup>: для имени *Алиман* (жена Касыма, героя повести «Материнское поле») существует несколько вариантов перевода: здесь речь идёт либо об арабской комбинации — *Аллах* и *Иман* = «искренне верующий в Бога», либо о женской форме имени *Алим*, то есть «учёный». Имя *Асель* (так зовут главную героиню повести «Тополек мой в красной косынке»), у которого есть казахские корни, значит «нежная сладость». Имя *Алтынай* (см. повесть «Первый учитель») в переводе с казахского дословно означает «золотая луна». Данное метафорическое обозначение также сохраняется в мире животных: *Акбара* (имя волчицы, встречаемой в романе «Плаха») происходит от арабского имени *Акбар*, которое в переводе означает «великий, славный». Имя *Джамия*, принадлежащее героине одноименного рассказа Ч. Айтматова, имеет арабское происхождение, значение которого — «красивый, прекрасный». *Джесси*, жена футуролога Роберта Борка, была названа так по правилам древнееврейского языка, где это имя понимают как «Бог наблюдает». Имя *Зарипа* (жена учителя Абутталипа) представляет собой казахскую форму арабского имени Зарифа, со значением «деликатная, любезная, скромная». *Инкамал* означает «совершенство», а *Мырзагул* — это казахское имя, которое образуется из комбинации имен *Мырза* и *Гул* = «госпожа-цветок» (оба персонажи появляются в повести «Ранние журавли»). *Инга* — это новое для русских имя, происходящее от скандинавского *Ingvio*, то есть «бог изобилия». *Кадича* (антагонистка Асели) — это тюркская форма арабского имени Хадиджа, со значением «родившаяся прежде времени, недоношенная». *Руна* (другая героиня романа «Тавро Кассандры», вместе с Джесси) на санскрите значит «долг, обязанность». Имя *Сейде*, принадлежащее жене Исмаила, протагониста рассказа «Лицом к лицу», происходит от имени Саид/Саида, который означает «счастливая». *Толгонай* — это киргизское имя, образованное от *толгон* (полная) и *Ай* (луна) = «полнолуние». Имя *Укубала* в буквальном переводе звучит как «дитя совы» и т. д.

На основе приведенных выше примеров можно легко заметить, что отдельные имена, которыми Айтматов нарекает своих литературных героинь, тесно связаны с луной. И это связано именно с ее символикой. В «Словаре символов» Джек Трессидер дает следующее философское определение данного небесного тела:

«Луна символизирует изобилие, циклическое обновление, возрождение, бессмертие, оккультную силу, изменчивость, интуицию и эмоции. С циклами луны древние сверяли физиологические циклы женщин, и поэтому она считалась символом женского начала и правительницей человеческой судьбой. <...> В тех культурах, где луна несла женские черты, ее образ мог быть самым различным — от великих богинь, охраняющих материнство, до жестоких, холодных защитниц девственности. <...> Луну также считали символом перехода от жизни к смерти и от смерти вновь к жизни. Для тюркских народов она означала как господство и могущество Аллаха, так и развитие и процветание. <...> Полная луна делит символику с кругом, как знак цельности, совершенства, красоты и спокойствия. Она также связывается с любовью, браком и большой семьей»<sup>7</sup>.

Но такой подход только поверхностно определяет женскую натуру. При более подробном раскрытии ее своеобразия необходимо учесть роль и статус, которыми она пользовалась на протяжении веков.

Образ матери имеет особое значение в неоднородной массе характеров, изображенных киргизским художником слова. Созданный по модели Нагимы Айтматовой<sup>8</sup>, данный образ непосредственно связан с рождением и родным краем. По мнению прозаика, «Мать — это начало Родины, Мать — это родной язык, Мать — это совесть, вкушенная вместе с материнским молоком»<sup>9</sup>. Оказываясь самым близким для детей человеком, мать всегда способна жертвовать собой ради них. Бессонные ночи, изнурительная работа, преодоление любых материальных трудностей, постоянная забота о малышах, их утешение в пору страданий — за все это несет ответственность именно мать, которая, как трудно ни было бы, продолжает бороться за благосостояние своей семьи. Довольно часто героини рассказов, повестей и романов Ч. Айтматова смело идут навстречу своей судьбе: Сейде твердо защищает сынака от отчужденного отца Исмаила, Асель сохраняет целостность своего характера и спокойствие в отношениях с мальчиком, вопреки измене мужа Ильяса, Толгонай преодолевает боль смерти сыновей, мужа и снохи Алимана, ради внука Жанболота, мать Кириска терпеливо и внимательно готовит нужное подростку питание. Однако величайшая жертва — это готовность Найман-Аны умереть за своего сына-манкурта Жоламана, которому она с безграничным терпением и мягкостью объясняет, кто его родители и предки, как зовут его отца и кем был он сам, прежде чем стать узником жуаньжуанов. Материнскими чувствами наделены и сердца животных — Серой козы и Акбары, которых потеря своих потомков почти разрушает. Необыкновенным родом воплощения материнства является Руна, которая отказывается от роли суррогатной

матери для так называемых касандро-эмбрионов, то есть «анонимно рожденные существа, которые будут абсолютно свободными от семьи, от всевозможных родственных и клановых уз, от патриархальных и прочих связей»<sup>10</sup>, что в конце концов приводит к уничтожению человечества и его восстановлению в форме утопического роботизированного общества. Парадокс состоит в том, что технический прогресс, который сделал бы возможным это восстановление является поводом эмансипации женщины и ее эволюции от простого статуса жены к современному комплексному статусу, позволяющему ей вникать в профессиональную сферу, в экономическую и научную области.

Как правило изменения происходят почти незаметно: сначала женщина работает в сельском хозяйстве (как Джамия), одновременно воспитывая детей (как делают Асель, Толгонай и Зарипа), потом плодотворно использует накопленные ею теоретические знания и доказывает свои навыки (как Алтынай, Инкамал и Инга) и со временем она становится влиятельным членом общества, невольно жертвуя в процессе своего развития материнским призванием. Вследствие страшного опыта изнасилования и неудачного брака по договоренности Алтынай уезжает из аила и становится прославленным академиком, а ее единственной любовью, хотя неосуществленной, остается учитель Дюйшен. Об учительнице Инкамале читатель узнает только с точки зрения ее мастерства в преподавании географии, а роман Ингы с Авдием материализуется только в письмах, обещаниях и мечтах.

Вынужденная найти решения для крайне острых проблем совети или вещественного мира, женщина оставляет свой след в истории, и каждая победа над трудностями судьбы укрепляет ее душу. Кроме того, в сердцах тех, кто действительно любит ее, она живет вечно. Женщина — это пульс жизни!

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Мищенко Н. И. Русская литература / науч. ред. Н. И. Мищенко, Т. Ф. Мушинская. М.: НМУ «Национальный институт образования», 2010. С. 257.

<sup>2</sup> Костюрина Н. Ю. История литературы. Комсомольск-на Амуре, 2012. С. 68–69.

<sup>3</sup> Морару М. Русская нравственная проза (В. Шукшин, В. Распутин, В. Астафьев) / науч. ред. Э. Д. Аврам. Бухарест: Бухарестский ун-т, 2008. С. 119.

<sup>4</sup> Айтматов Ч. Т. Эхо мира / науч. ред. В. Ф. Коркин. М.: Правда, 1985. 528 с.

<sup>5</sup> Трессидер Дж. Словарь символов / пер. с англ. С. Палько. М.: ФАИР-Пресс, 1999. С. 45.

<sup>6</sup> Суперанская А. В. Современный словарь личных имен. М.: Айрис-Пресс, 2005. 376 с.

<sup>7</sup> Трессидер Дж. Указ. соч. С. 92–93.

<sup>8</sup> Акматалиев А. Человек и вселенная / науч. ред. В. И. Шаповалов. Бишкек: Илим, 2013. С. 11.

<sup>9</sup> Айтматов Ч. Т. Указ. соч. С. 458.

<sup>10</sup> Айтматов Ч. Т. Тавро Кассандры. СПб.: Астрель, 2010. 384 с.

**Boboc M. T.**

*University of Bucharest, Romania*

## **THE IMAGE OF WOMEN IN CHINGIZ AITMATOV'S PROSE**

The paper is dedicated to the works by Chingiz Aitmatov, whose literary creation encompasses a wide range of characters, as well as a variety of themes and motifs. Its core is an interesting complex of Kyrgyz national traditions, that quite often have in their center a female figure. According to the author, the woman is precisely the keeper of a strong spiritual force, she is the beginning of all beginnings, the key figure not only among her own people, but also in the whole world.

*Keywords:* femininity; symbolic aesthetics; motherhood; emancipation; contemporary status of women.



**Бука Софья Владимировна,  
Локтионова Наталья Петровна**

*Кокшетауский государственный  
университет им. Ш. Уалиханова, Казахстан*

sonyanazar94@mail.ru; nploktionova@mail.ru

## **«НЕТ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ, А ЕСТЬ ИХ ЕДИНСТВО» (К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ХРОНОТОПА В ЛИРИКЕ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО)**

Статья посвящена изучению художественного мира поэзии Арсения Тарковского. Особое внимание уделено анализу хронотопа на примере стихотворений «Я вспомнил города, которых больше нет...», «Приглашение в путешествие». В результате исследования были выявлены различные виды художественного пространства и времени, рассмотрены основные авторские приемы их изображения. Обращение к категории хронотопа позволило также определить ключевые мотивы и образы в лирике поэта.

*Ключевые слова:* художественный мир; хронотоп; интертекстуальность; вечность; образы.

Художественный мир, рассматриваемый как единство компонентов, включает в себя художественное время и художественное пространство. Альтернативная реальность, создаваемая автором, не может существовать без названных ординат: образы населяют конкретное пространство и действуют в рамках определенного времени.

Поэзия — удивительная вещь, позволяющая Арсению Тарковскому на страницах своих произведений «прогуливаться» во времени, пересекать границы различных пространств, проникаясь духом истории, черпая вдохновение для создания новых ирреальных миров. Так, в стихотворении «Я вспомнил города, которых больше нет...» мы наблюдаем прием ретроспекции, который дает возможность лирическому герою мысленно отправиться в прошлое. Поэт не дает конкретных названий городов, читатель воспринимает это как некий ребус, который так и хочется разгадать. Очевидно, что для героя стихотворения тот или иной город ассоциируется с определенной деталью, которая становится своеобразной визитной карточкой этого города: «Я вспомнил города, которых больше нет, / И странно, что они существовали прежде / В каштанах и свечах, в девической одежде, / С развозом праздничным линейк и карет»<sup>1</sup>. Вещные образы (каштаны, свечи, одежда) предстают перед нами как отголоски юности. Они оживают в памяти лирического героя, мысленно возвращая его в тот личный мир, где царят гармония и романтика. Мы можем только предполагать, в каком временном отрезке оказался герой, так живо представивший данные города. Однако образ кареты воссоздает атмосферу прошлых веков, когда этот вид транспорта был основным. По мнению И. Павловской, историческому пространственно-

временному континууму в лирике присуще «переживание событий истории через образы вещного мира»<sup>2</sup>.

Во второй строфе стихотворения автор использует конкретный вид пространства: вместо нескольких «призрачных» городов появляется один определенный:

В зеленом городе, где царствовал поэт  
Над ботанической коллекцией, в надежде  
Огонь Италии воспламенить в невежде  
И розовых мещан воспеть на склоне лет<sup>3</sup>.

«Зеленый город» — пространство скорее реальное, нежели фантастическое. Подтверждением этому служит использование Тарковским образа Италии. На наш взгляд, поэт неслучайно называет эту страну, ставшую символом высокого искусства, бурного темперамента и горячих нравов. Выражение «огонь Италии» является метафорой. Поэт желает пробудить «в невежде» страсть к науке и искусству.

Значительную роль в стихотворении играет фигура поэта, чье имя не называется. Литературовед М. Синельников в работе «В тени за ключами» по-своему трактовал этот загадочный образ. Автор статьи считает, что Тарковский, используя прием аллюзии, говорит о «властителе дум предыдущего века» — И. Гёте<sup>4</sup>.

Как известно, И. Гёте был не только великим поэтом, но и ученым, серьезно занимавшимся исследованием мира животных и растений. В стихотворении «Метаморфозы растений» он развивал идеи эволюции флоры и фауны. Тарковский обыгрывает этот биографический факт в своем произведении: «В зеленом городе, где царствовал поэт / Над ботанической коллекцией...». И. Гёте для него — прежде всего Поэт, в чьей власти изменить мир посредством искусства.

Рассматривая художественное время, мы не можем с точностью назвать конкретную дату (век, год). В одной из своих работ исследователь З. Тураева пишет: «Мир художественного слова допускает большую свободу обращения со временем»<sup>5</sup>. Это действительно так, поэт целенаправленно использует различные виды и приемы изображения художественного времени, желая акцентировать внимание читателя на определенном образе или событии. Интересен тот факт, что упоминание времени в данном стихотворении выступает, с одной стороны, как компонент хронотопы (юность), с другой — как художественный образ (время): «В безумной юности нам чудятся устои / Времен и общества...»<sup>6</sup>.

Последняя строфа стихотворения становится центром смысловой нагрузки: в ней сосредоточены глубокие философские рассуждения Тарковского. Автор прокладывает временной «мост» и погружает нас в «безумную юность», являющуюся периодом взросления людей. Движение времени человеческого бытия становится динамичнее, достигая этапа, на котором происходит формирование личностных качеств человека: «В безумной

юности нам чудятся устои / Времен и общества, а позже голова / Так дико кружится, когда встает святое / Простое мужество при вое фау-два...»<sup>7</sup>. Особое значение приобретают последние строки, в которых упоминается первая в мире баллистическая ракета дальнего действия — «фау-два». На наш взгляд, неслучайно автор использует данную художественную деталь. С одной стороны, он акцентирует внимание на стойкости, мужественности, которые отличают взрослого человека от юного. С другой — это признак современного мира, характеризующегося высокой степенью технологизма, который нередко оказывает пагубное влияние на человечество.

Умению гармонично сочетать историю и современность Тарковский учился у своих великих предшественников, в первую очередь у Осипа Мандельштама. Например, в стихотворении «Полночь в Москве» О. Мандельштам изображает линейное художественное время — прошлое и настоящее. Вероятно, минувшее связано с деятельностью разночинцев (XVII–XIX вв.), которые оказывали значительное влияние на развитие общественной жизни и культуры: «Не хныкать — / для того ли разночинцы / Рассохлые топтали сапоги, чтоб я теперь их предал?»<sup>8</sup>. Именно это объединяет разночинцев и поэта — служение народу, его просвещение. Настоящее — это современная Мандельштаму действительность. Поэт желает стать частью своей эпохи, а главное, быть услышанным и понятым «сегодня»: «Пора вам знать, я тоже современник, / Я человек эпохи Москвошвея...»<sup>9</sup>. Подобно своему учителю, Тарковский посредством художественного слова соединяет историю и современность: города «икс» и реалии своей действительности.

Заключительные строки стихотворения «Я вспомнил города, которых больше нет...» — ядро авторской мысли: «И суть не в золоте парадных зал и спален, / А в нищенских горбах и рытвинах развалин»<sup>10</sup>. Они построены на приеме антитезы: «парадные залы» и «спальни» противопоставлены «нищенским горбам» и «рытвинам развалин». Как правило, с взрослением происходит переосмысление каких-то жизненно важных вещей. В юности нам кажется главным одно, спустя время мы меняем взгляд на прошлое и настоящее.

В анализируемом стихотворении Тарковский использует разные приемы организации хронотопа. Поэт то расширяет его, выходя за рамки условных границ, то сужает, конкретизируя пространственно-временные характеристики.

Используя прием ретроспекции, автор, а вместе с ним и читатель, имеет возможность заглянуть в прошлое. В итоге мы приходим к мысли о том, что города отнюдь не вечны, их облик меняется, а в памяти они запечатлеваются в виде воспоминания, предметов, с которыми ассоциируются. Это пыль, призрак прошлого, часть мозаики общей истории.

Каждое стихотворение Тарковского — особая поэтическая история чувств лирического героя. Зачастую, проживая свою жизнь здесь и сей-

час, человек стремится вырваться за пределы реальности, оказаться в ином измерении, ощутить свободу, независимость от насущных обстоятельств. Полет фантазии и создание ирреальных миров, в корне отличных от действительности, способны осуществить желание людей оказаться в другом пространственно-временном континууме. Подтверждением этому служит произведение Тарковского «Приглашение в путешествие». Уже в заглавии речь идет о динамике, перемещении лирического героя. Однако это не просто путешествие по странам и городам, в данном случае перед нами полет поэтической мысли поэта, который стремится увлечь за собой читателя.

В данном стихотворении два лирических героя — Он и Она. По-видимому, их связывают теплые чувства. Серьезность их взаимоотношений проявляется в намерении героя произведения познакомить возлюбленную со странами и городами, которые так важны для него: «Уезжаем, уезжаем, укладывая чемоданы, / На тысячу рублей билетов я выстоял у судьбы...»<sup>11</sup>. Кажется бы, обычный житейский вопрос планирования путешествия становится для лирического героя судьбоносным. Образ судьбы позволяет сделать вывод, что эта поездка была предопределена свыше.

Пространственные характеристики в стихотворении ирреальны: «город Блаженное Детство», «город Родные Гробы» и другие. Безусловно, это пространство относится к фантастическим, так как оно является индивидуально авторским вариантом модели и характеристики художественного пространства<sup>12</sup>. Возникает вопрос, почему Тарковский именно так назвал своеобразные «станции» для посещения. В первой строфе лирический герой приглашает возлюбленную совершить путешествие: «Мы посетим наконец мои отдаленные страны, / Город Блаженное Детство и город Родные Гробы»<sup>13</sup>. Складывается ощущение, что автор намеренно сочетает названные виды пространства в одной строке. Во-первых, лексические единицы (детство, гроб), на наш взгляд, не выступают в роли контекстуальных антонимов. Детство — самая прекрасная пора человеческой жизни, не зря ведь поэт использует словосочетание «блаженное детство». Действительно, это период абсолютного спокойствия и счастья. В свою очередь, образ гроба имеет, на первый взгляд, отрицательную коннотацию, связанную непосредственно с окончанием земной жизни. Однако стоит обратить внимание на эпитет «родные», так как именно он исключает наличие отрицательного значения у этой лексемы. В контексте стихотворения это образное определение предмета синонимично словам «предки» или «наследие». В памяти сразу всплывает пушкинская строка «...любовь к отеческим гробам», которая во многом созвучна мыслям Тарковского. Таким образом, можно сделать вывод, что автор обозначил начальную и завершающую точку путешествия во времени — от детства к предкам.

Во второй строфе «Приглашения в путешествие» поэт особое предпочтение отдает визуальному пространству, которое дается с опорой на зрительное восприятие. Так, «Город Центифолию» и «город Рояль Раскрыт» можно представить в виде определенной картинки. Стоит пояснить, что центифоль — пышно-махровая роза, столепестка. В свою очередь, образ раскрытого рояля является прямой аллюзией автора на стихотворение А. Фета: «Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали / Лучи у наших ног в гостиной без огней. Рояль был весь раскрыт...». Названные пространства словно созданы для того, чтобы в них царила любовь. Однако А. Тарковский постоянно намекает на противоречивость чувств, связывающих лирических героев. Для этого автор использует невизуальное пространство, которое включает в себя, по мысли В. Савельевой, духовное, интуитивное, эстетическое, эмоциональное пространство<sup>14</sup>. В данном случае это «город Любовного Страха» и «город Обид».

Стремительное движение поэтической мысли поэта способствует быстрой смене не только пространственных, но и временных характеристик. Прочитывая вторую строфу стихотворения, мы невольно оказываемся участниками интимной беседы лирических героев, планирующих посетить города Страха и Обид. Движение художественного времени переносит нас вместе с героями в настоящее, где «...у вокзала стоит бронепоезд в брезенте, / И брат меня учит стрелять из лефоше. / А в городе Музыки дети играют сонаты Клементи, / И город покинут и чужд потрясенной душе»<sup>15</sup>. Невозможно не заметить противоречие: «бронепоезд», стрельба как символ угрозы, смятения — и «город Музыки» как пространство гармонии и умиротворения.

Вышеперечисленные фантастические пространства существуют в стихотворении в единстве с пространством географическим и вполне реальным: «край земли», «море», «степи». Перед нами открывается картина естественного ландшафта земли, открытого и несоизмеримого: «Ты угадаешь по влажной соли, / Прочтешь по траве, что вдали, на краю земли, — / Море за степями шумит на воле / И на рейде стоят корабли»<sup>16</sup>. При чтении этих строк возникает ощущение внутренней свободы, которая была свойственна Тарковскому.

Путешествие — это всегда множество впечатлений и воспоминаний. Стихотворение «Приглашение в путешествие» — своеобразная фотоленга, запечатлевшая страны и города, которые посетил лирический герой со своей возлюбленной. Безусловно, все виды пространства созданы фантазией автора. Между ними отсутствуют границы и препятствия во времени, герои желают совершить путешествие во все уголки Земли и даже за ее пределы. А. Эйнштейн однажды справедливо заметил, что «нет пространства и времени, а есть их единство», что и стремится показать поэт.

Таким образом, проанализировав два стихотворения Арсения Тарковского, мы пришли к следующим выводам. В лирике поэта хронотоп

становится ключевым компонентом при создании художественного мира. Художественное пространство и художественное время являются достаточно «пластичными» категориями, так как они позволяют автору создавать такие миры, где в гармонии сосуществуют история и современность, реальное и фантастическое. Независимо от того, будет ли это путешествие в историческое прошлое или же любовная «прогулка» во времени — все приобретает внепространственный и вневременной характер.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Тарковский А. А. Собр. соч.: В 3 т. Т. 2. Поэмы; Стихотворения разных лет; Проза / Сост. Т. Озерской-Тарковской. М.: Худож. лит., 1991. 270 с.

<sup>2</sup> Павловская И. Г. Образы пространства и времени в поэзии Арсения Тарковского. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007. 198 с.

<sup>3</sup> Тарковский А. А. Указ. соч. С. 69.

<sup>4</sup> Синельников М. И. Связь времен: электрон. версия альманаха. 2015. № 7. URL: <http://www.thetimejoint.com/taxonomy/term/4292> (дата обращения: 15.11.18).

<sup>5</sup> Тураева З. Я. Категория времени. Время грамматическое и время художественное. М.: Высшая школа, 1979. 221 с.

<sup>6</sup> Тарковский А. А. Указ. соч. С. 69.

<sup>7</sup> Там же. С. 69.

<sup>8</sup> Мандельштам О. Э. Отклик неба: стихотворения, критическая проза. Алма-Ата, 1989. 288 с.

<sup>9</sup> Там же. С. 106.

<sup>10</sup> Тарковский А. А. Указ. соч. С. 69.

<sup>11</sup> Там же. С. 44.

<sup>12</sup> Савельева В. В. Художественный текст и художественный мир: проблемы организации. Алматы: Дайк-Пресс, 1996. 192 с.

<sup>13</sup> Тарковский А. А. Указ. соч. С. 44.

<sup>14</sup> Савельева В. В. Указ. соч. С. 89.

<sup>15</sup> Тарковский А. А. Указ. соч. С. 44.

<sup>16</sup> Там же. С. 44.

**Buka S. V., Loktionova N. P.**

*Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov, Kazakhstan*

#### **“THERE IS NO SPACE AND TIME, BUT THERE IS THEIR UNITY”: ON THE QUESTION OF CHRONOTOPE SPECIFICITY IN ARSENY TARKOVSKY’S LYRICAL POETRY**

The article is devoted to the study of the artistic world of the poetry of Arseny Tarkovsky, with particular attention to its chronotope on the example of the poems “I remembered cities that are no more...” and “Invitation to travel”. As a result of the study, various types of artistic space and time were identified, and the main authorial techniques of their image were demonstrated. The category of chronotope also allowed the authors to identify key motifs and images in the poet’s lyrics.

*Keywords:* artistic world; chronotope; intertextuality; eternity; images.

**Васильева Инна Вячеславовна**

*Московский государственный  
университет им. М. В. Ломоносова, Россия*

ivasi67@mail.ru

**СИСТЕМА ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ И. ЭРЕНБУРГА:  
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РОМАНА  
«НЕОБЫЧАЙНЫЕ ПОХОЖДЕНИЯ ХУЛИО ХУРЕНИТО  
И ЕГО УЧЕНИКОВ»**

Творчество И. Эренбурга представляет собой сложное смешение самых разных тем и жанров. Практически все написанные им произведения становились своеобразной сенсацией, захватывали читателей, вызывали дискуссии. Одним из самых ярких и загадочных ранних творений писателя можно назвать роман «Необычайные похождения Хулио Хуренито и его учеников». В нем органично соединились вымысел и реальность, старое и новое, сатира и философия жизни.

*Ключевые слова:* роман; образ; мировоззрение; жанр; сатира.

Ярким и поистине самобытным представляется творчество Ильи Эренбурга, особенно известны его публицистические работы и военные репортажи, печатавшиеся в газетах «Красная звезда», «Известия», «Правда». Однако не менее значительное место в творческой судьбе И. Эренбурга занимает и художественная проза, которая берет свое начало с создания одного из самых необычных и загадочных романов писателя — «Необычайные похождения Хулио Хуренито и его учеников», написанного всего за 28 дней в небольшом городке Бельгии в 1921 году. В начале этого года в разговоре с Бухариным, своим гимназическим приятелем, Эренбург впервые делится планами о создании большого сатирического произведения и, воодушевленный его поддержкой и наставлением написать книгу о современной европейской ситуации, «только позлее»<sup>1</sup>, принимается за работу. Первоначально роману было дано невероятно длинное название, явно отсылавшее читателей к литературным традициям прошлого, когда для привлечения читательского интереса необходимо было в заглавии кратко обозначить героев и основные события. Пространное название, которое имели первые публикации произведения, «Необычайные похождения Хулио Хуренито и его учеников: мосье Дэле, Карла Шмидта, мистера Куля, Алексея Тишина, Эрколе Бамбучи, Ильи Эренбурга и негра Айши, в дни Мира, войны и революции, в Париже, в Мексике, в Риме, в Сенегале, в Кинешме, в Москве и в других местах, а также различные суждения учителя о трубках, о смерти, о любви, о свободе, об игре в шахматы, о еврейском племени, о конструкции и о многом ином» только отчасти можно рассматривать как дань прошлому, по сути же оно представляет собой своеобразную авторскую иронию, основной целью которой становится современное



состояния общества. «Эренбург, пожалуй, самый современный из всех русских писателей внутренних и внешних: грядущий интернационал он чувствует так живо, что уже заблаговременно стал писателем не русским, а вообще — европейским, даже каким-то эсперантским. Таков и его роман „Хулио Хуренито“»<sup>2</sup>.

Роман представляет собой органичное соединение реалий конкретного времени, символических деталей, художественного вымысла и мистических элементов. Главный герой — вполне реальный образ, наделенный по воле автора вполне типичными чертами. Уже в самом начале романа читателю предоставлена практически исчерпывающая информация о времени, месте рождения, образе жизни, увлечениях и дате смерти героя. Латиноамериканец Хулио Хуренито появляется на свет 25 марта 1888 года в мексиканском городе Гуанахуато, при крещении ему дают имя Хулио-Мария-Диего-Пабло-Анхелина, а днем его смерти названо 12 марта 1921 года. В шестнадцать лет он влюбился, но вскоре разочаровался в этом чувстве навсегда, разбойничал, отбирая золото у тех, кто его добывал, участвовал в революционном движении вместе с Эмилиано Сапатай. «Но свергать власть, расстреливать и гоняться за врагами оказалось тоже делом однообразным, скучным. После седьмой революции Хуренито купил микроскоп, готовальню, четыре ящика книг и занялся различными научными изысканиями. Вскоре после этого он посетил Лиму и Буэнос-Айрес, поселился же в Нью-Йорке»<sup>3</sup>. Далее герой увлекся разными науками: «...изучил математику, философию, токарное ремесло, электротехнику, гидрологию, египтологию, игру на окарине, шахматную игру, политическую экономию, стихосложение и ряд других наук, ремесел, искусств, игр. Он с исключительной легкостью овладевал языками. Вот на каких он говорил совершенно безукоризненно: испанский, английский, французский, немецкий, русский, итальянский, арабский, ацтекский, китайский. Десятки других языков и наречий он знал вполне корректно»<sup>4</sup>. Но все эти занятия приносили герою удовлетворение лишь на короткий срок, и он решил стать «великим Провокатором», который увидел, что самое большое зло — это культура и с ней нужно бороться, причем с помощью тех язв, которые уже появились и готовы «пожрать ее полусгнившее тело»<sup>5</sup>.

Итак, на первый взгляд, все, что сообщает нам автор о человеке, которого он называет своим учителем, не предполагает каких-либо сомнений или подтекста. Однако, взглянув на некоторые подробности пристальнее, можно заметить, что даны они не просто так и не являются писательским словоблудием, в них заключен явный смысл, несомненно важный для реализации авторского замысла. Первое, что вызывает особый интерес к личности Хуренито, — дата его рождения. Помимо того, что 25 марта по юлианскому календарю — праздник Благовещения Пресвятой Богородицы, то есть герой своим рождением как бы воплощал некую

божественную идею, так и год его появления на свет вполне символичен: именно в 1888 году родился Николай Бухарин, друг юности, покровитель и идейный вдохновитель романа «Необычайные похождения Хулио Хуренито и его учеников». Именно его предисловием открывалось издание произведения в 1923 году, где роман был назван «увлекательной сатирой на ряд смешных и отвратительных сторон жизни при всех режимах»<sup>6</sup>. Год и месяц смерти героя нам представляются также неслучайными. Именно в марте 1921 года сам писатель покидает Россию, получив разрешение на выезд за границу с советским паспортом. Он как бы одновременно расстается с прежней жизнью, сохраняя при этом возможность вернуться, в новом статусе. А если еще добавить к этому, что даты рождения и смерти героя близки по времени, а он почти перешагнул тот самый рубеж, который называют возрастом Христа, то становится очевидным авторское желание придать личности Хулио Хуренито особую смысловую окраску.

Достаточно любопытным в связи с исследованием особенностей романа можно считать и его построение. Композиция произведения выстроена таким образом, что 34 главы достаточно равномерно распределены на три смысловые группы: первые одиннадцать глав представляют собой знакомство с самим героем, его взглядами и суждениями по разным вопросам. Подтверждением его незаурядности и значительности в романе становится данное ему прозвище Учитель. Начальные главы включают в себя также и информацию об учениках Хулио Хуренито, одному из которых автор романа отдает собственные имя и фамилию. Семеро людей самых разных национальностей (Илья Эренбург — российский еврей, Мистер Куль — американец, Айша — сенегальский негр, Алексей Спиридонович Тишин — русский из города Елец, Эрколе Бамбучи — итальянец, Мосье Дэле — француз, немец Карл Шмидт) свято верят в то, что благодаря Учителю смогут найти самое важное и главное для себя дело, реализовать свои силы. Стоит также отметить, что и число семь в романе, вероятно, наполнено особым смыслом, связанным как с христианской символикой, так и, возможно, с этимологией слова «семья». Действительно, герои на какое-то время действительно становятся неким подобием семьи.

Вторая часть романа, так же ограниченная одиннадцатью главами, посвящена судьбам героев, превратностям и страданиям, выпавшим на их долю в годы войны. В этой части произведения уделяется особенное внимание психологическому состоянию персонажей. Айша попадает на фронт и теряет руку, Эрколе Бамбучи становится заведующим хозяйственным департаментом в Ватикане, Алексей Спиридонович, перечитав в очередной раз роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и находясь под глубоким впечатлением от прочитанного падает у выхода из метро «Площадь Оперы» в Париже, громко требуя связать его за то, что

он убил человека. Каждый из учеников по-своему переживает сложный период в своей жизни и в жизни всего человечества. Очевидно, что, создавая роман в 1921 году, И. Эренбург не столько стремился восстановить хронологию и достоверность событий Первой мировой войны, сколько хотел показать весь ужас, который несет любое, даже самое малочисленное военной столкновение или чье-то вдруг возникшее амбициозное желание доказать свое превосходство. Не случайно, вероятно, появление именно в этих главах грядущих событий, о которых ни сам автор, ни его герои не только могли знать, да и сами эти события казались абсолютно противоестественными в свете еще совсем недавно пережитого военного лихолетья.

Третья, заключительная часть, состоящая также из одиннадцати глав, переносит действие в Россию, где каждый из героев вновь стремится обрести себя, находясь в поисках своего дела. Но и здесь, в революционной стране, их потенциал не реализуется, а смерть Учителя в 33 главе делает жизнь его учеников совсем бессмысленной и пустой. Жизнь Хулио Хуренито заканчивается на тридцать третьем году, и роман завершается 33 главой. Последняя, 34 глава, охарактеризованная самим автором как «ненужная», лишь логически завершает истории семи учеников, возвращая каждого туда, откуда он был вырван, увлеченный провокационной энергетикой Учителя. Подводя своеобразный итог всему, с чем пришлось столкнуться героям на сложном и долгом пути следования под руководством Учителя, вся дорога без него оказывается, «после долгих лет войны и революций, непрерывной демонстрацией торжества мира, порядка, благоразумия, цивилизации».

Итак, говоря об особенностях романа И. Эренбурга «Необычайные похождения Хулио Хуренито и его учеников», можно сказать, что одной из его интереснейших особенностей представляется система относительности всей ценностной системы, заключающей в себе как все выработанное новой эпохой, так и традиции, сохранившиеся от предшествующих времен. «Он, как Эйнштейн, взглянул на мир с точки зрения иной вселенной»<sup>7</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Рубашкин А. «Я, скорее всего, сатирик» // Эренбург И. Необычайные похождения Хулио Хуренито и его учеников. М.: Юридическая литература, 1989. С. 187

<sup>2</sup> Замятин Е. И. Сочинения. М.: Книга, 1988. С. 430.

<sup>3</sup> Эренбург И. Необычайные похождения Хулио Хуренито и его учеников. СПб.: Азбука, 2012. С. 14.

<sup>4</sup> Там же. С. 15.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Эренбург И. Необычайные похождения Хулио Хуренито и его учеников. М.; Пг.: Гос. изд-во, 1923. С. 4.

<sup>7</sup> Кантор В. Метафизика еврейского «нет» в романе Ильи Эренбурга «Хулио Хуренито» // Слово/Word. 2006. № 53. URL: <http://magazines.russ.ru/slovo/> (дата обращения: 25/04/2019).

**Vasilyeva I. V.**

*Moscow Lomonosov State University, Russia*

**THE SYSTEM OF RELATIVITY IN THE WORKS OF ILYA EHRENBURG:  
SOME FEATURES OF THE NOVEL “THE EXTRAORDINARY ADVENTURES  
OF JULIO HURENITO AND HIS DISCIPLES”**

The author argues that Ehrenburg’s oeuvre is a complex mix of a variety of topics and genres, and almost all of his works became a kind of sensation, captured the readers, caused the most controversial discussions. One of his brightest and most mysterious early work is the novel “The Extraordinary Adventures of Julio Hurenito and His Disciples”, organically mixing fiction and reality, old and new, satire and philosophy of life.

*Keywords:* Ilya Ehrenburg; novel; image; worldview; genre; satire.

## НРАВСТВЕННЫЕ АСПЕКТЫ ТЕМЫ ВИНЫ В ПОДРОСТКОВОМ БЛОКАДНОМ РОМАНЕ Ю. ЯКОВЛЕВОЙ «КРАДЕНый ГОРОД»

На материале современного подросткового романа о блокадном Ленинграде Ю. Яковлевой «Краденый город» исследуются семантические аспекты темы вины в контексте традиций блокадной литературы XX века. Блокадная тема рассматривается в традициях советских канонических произведений о блокаде на уровне художественного изображения, а также исследуется тема детской вины, нравственно-семантически осложненная темой репрессий.

*Ключевые слова:* подростковая литература; блокадная тема; советский дискурс; тема репрессий; вина-стыд; вина-покаяние.

Обращение к проблемам современной подростковой литературы нам представляется своевременным и актуальным по нескольким причинам. Во-первых, одна из основных задач детской, а особенно подростковой литературы заключается в том, чтобы не только транслировать некую информацию на уровне сюжета, но формировать мировидение читателя, что, собственно, является одной из задач литературы вообще. В период же жесткого идеологического прессинга со стороны СМИ и других информационных структур на сознание ребенка, черпающего информацию большей частью из виртуального пространства, подростковая литература, на наш взгляд, может и должна выполнять функцию не столько развлекательную, сколько нравственно-ориентирующую подростка в широком поле предлагаемых ему нравственных дилемм.

Во-вторых, обращение к вопросам русской истории становится, по нашим наблюдениям, важной темой современной подростковой литературы, однако, проблемы, поднимающиеся в романах, безусловно важные для формирования нравственного статуса подростка, столь неоднозначны, что подросток с несформированным еще историческим мышлением справиться с их решением без деятельного участия взрослого не сможет.

Роман Ю. Яковлевой «Краденый город» поднимает одну из таких тем, неоднозначно воспринимаемых советским и постсоветским обществом на протяжении уже многих лет, — тему вины, не новую, безусловно, в русской литературе. Однако в современном прочтении она приобретает спорное звучание, особенно попадая в особый исторический контекст подросткового романа.

Исследуя блокадную тему в советской литературе, историк Т. Воронина рассуждала об особом блокадном дискурсе, сформированном

в советское время и с трудом поддающемся изменениям в современной литературе об этом поистине эпохальном событии. К особым приметам блокадного повествования она относит «героическую интерпретацию» жизни Ленинграда в блокадном кольце, считая, что таков был официальный запрос на реализацию этой темы, в рамках которого создавались канонические для соцреализма произведения о блокаде. Заканчивая свое исследование, историк сетует: «... переосмысливание блокады в литературе сдвинулось более чем на десятилетие, когда другое поколение писателей, выросших без соцреализма, цензуры и писательских организаций, начинало поиск собственного языка для описания Ленинградской блокады и когда наследие неподцензурной советской литературы стало предметом пристального интереса исследователей»<sup>1</sup>. Именно в романе Ю. Яковлевой «Краденое солнце» художественное осмысление блокадной темы автором «другого поколения», находящегося вне канонов подцензурной советской литературы, должно воздействовать на читателей, едва знающих об этом событии. Для более глубокого постижения идеи романа обратимся к истории блокадной темы.

«Здесь не говорят правды о Ленинграде...» «...Ни у кого не было даже приближенного представления о том, что переживает город... Не знали, что мы голодаем, что люди умирают от голода» «...Заговор молчания вокруг Ленинграда», — писала О. Берггольц в своих дневниках<sup>2</sup>. «Блокадная книга» А. Адамовича и Д. Гранина, начатая ими в 1970-е годы, стала первой попыткой описать не внешнюю сторону блокады, которую к тому времени достаточно хорошо знали, а обратиться к живой памяти участников трагедии, пережить с ними их страшные воспоминания. Иными словам, узнать правду. «Я увидел, что существовала во время блокады неизвестная мне внутрисемейная и внутридушевная жизнь людей, она состояла из подробностей, деталей, трогательных и страшных, необычных», — напишет Д. Гранин, о своей работе над книгой. «Это был героизм внутрисемейный, внутриквартирный, где люди страдали, погибали, проклинали; где совершались невероятные поступки, вызванные голодом, морозами, обстрелом. Это была эпопея страданий человеческих...»<sup>3</sup> Фактически все, даже самые страшные подробности о блокаде, советский человек узнал из нескольких изданий «Блокадной книги», которая была дополнена в перестроечное время теми историями, о которых в советское время рассказать было нельзя.

«Блокадная книга» была встречена с восторгом читателями журнала «Новый мир», хотя авторам пришлось сделать 65 цензурных исправлений в тексте книги. Именно А. Адамович и Д. Гранин вводят блокадную тему в послевоенный дискурс, акцентируя такие аспекты героизма блокадников, как духовное сопротивление, несгибаемость воли, стремление и способность выжить «всем миром».

Иной дискурс предложила в своих мемуарах «Записки блокадного человека» Л. Я. Гинзбург, значительно обогатив и усложнив блокадную тему, представленную в «Блокадной книге». Л. Гинзбург, прошедшая через блокаду сама, посмотрела на событие сквозь призму внимания к сознанию блокадного человека, в частности, интеллигента Эн, к его переживанию трагедии, выведя эти наблюдения на уровень авторефлексии. Она впервые зафиксировала чувства, испытанные блокадниками, которые никогда не акцентировались в советском официальном дискурсе блокадной темы: стыда, вины, раскаяния. И, развивая тему, начатую Д. Граниным и А. Адамовичем, подняла тему особых человеческих внутренних связей, которые оказались существеннее связей родственных, нравственных и тем более социальных. «Скажут: связи любви и крови облегчают жертву. Нет, это гораздо сложнее. Так болезненны, так страшны были прикосновения людей друг к другу, что в близости, в тесноте уже трудно было отличать любовь от ненависти — к тем, от кого нельзя уйти. Уйти нельзя было — обидеть и ущемить можно. А связи не распались. Все возможные отношения — товарищества и ученичества, дружбы и влюбленности — опадали как лист; а это оставалось в силе. То корчась от жалости, то проклиная, люди делили свой хлеб. Проклиная, делили, деля, умирали. Уехавшие из города оставляли оставшимся эти домашние жертвы. И недостаточность этих жертв (выжил — значит, жертвовал собой недостаточно), а вместе с недостаточностью — раскаяние»<sup>4</sup>.

Из этих двух ветвей блокадной темы рождается, на наш взгляд роман Ю. Яковлевой «Краденый город»: фактическая основа содержания романа, на наш взгляд, «вырастает» большей частью из «Блокадной книги», особенности же восприятия и ощущения героев — детей блокадного мира — из «Записок блокадного человека».

В романе Ю. Яковлевой есть все реалии блокадного Ленинграда: голод, доводящий до дистрофии, холод, украденные хлебные карточки, мародерство, деградирующие от голода соседи, каннибализм, очереди, репродуктор, хронометр — все, о чем рассказали герои «Блокадной книги». Многие А. Адамовичу и Д. Гранину удалось опубликовать лишь в перестроечное время. Заметим, что во все эти реалии погружены дети, главные герои романа, которые воспринимают даже самые страшные события, практически не удивляясь, что делает эти события обыденными.

Но для воссоздания этого страшного, наполненного смертью мира, Ю. Яковлева, как и в первом своем романе «Дети ворона» из цикла «Ленинградские сказки, использует сказочно-фантастическую форму подачи материала в традициях Э.-Т.-А. Гофмана и романтической литературы. Мир блокадного Ленинграда распадается на мир реальный, серый, страшный, голодный и мир иной, Туонелу, ад согласно финно-карельской мифологии, страну мертвых, страну севера, наполненную холодом и мраком. Река Нева превращается в реку, разделяющую мир мертвых и мир живых,



где роль перевозчика выполняет кондукторша трамвая. И этот загробный мир оказывается менее страшным, чем мир блокадного Ленинграда. Для объяснения ужасов блокадного пространства всегда находятся детски-наивные объяснения для дошкольника Бобки: убитая дворничиха с топором превратилась в куклу, можно съесть грушу и сдобную булку с пыльной картины, висящей на стене, оживший плюшевый мишка становится проводником по миру мертвых. Само повествование построено таким образом, что понимающий взрослый за сказочными деталями «прочитывает» истинное положение вещей, ребенок же воспринимает происходящее на уровне сна-яви в традициях Э.-Т.-А. Гофмана и Н. В. Гоголя.

Ю. Яковлева в художественных образах воплощает особенности восприятия блокадниками окружающего мира, когда тело истощено до такого состояния, что вещи, пространство, время воспринимаются живущим самостоятельной жизнью, часто враждебными по отношению к людям. «Но Эн знает — стоит повернуться на левый бок, к комнате лицом, и он увидит поджидающий его хаос... Бытовое столпотворение — тарелка с окурками, выброшенная хаосом из своих недр, пиджак на футляре заглохшей пишущей машинки»<sup>4</sup>. Аналогичным образом чувствуют себя и герои романа, переживая, например, бунт вещей чужой квартиры, изображенный в лучших традициях Э.-Т.-А. Гофмана: «...стул выгнул атласную мягкую спинку, брыкнул ногами, а затем боднул Таню в живот... И тотчас ожил, пошел на них кривоногий комок, по-бульдожьки выдвигая вперед ящик-челюсть... шкаф... распахнул дверцы, как загребущие руки. Его короткие ножки не поспевали за его злобной решимостью»<sup>5</sup>.

Ю. Яковлева вслед за Л. Гинзбург поднимает тему вины, испытываемую блокадниками. Так, чувствует свою вину Шурка, думая о том, что они не поделились печеньем с соседкой тетей Маней, которая была к ним добра. Таня входит в оцепенение, едва не стоившее ей жизни, глядя на упавшего мужчину, у которого им пришлось отнять санки. Таких примеров в тексте романа можно привести множество. Однако некоторые аспекты темы вины в романе представлены весьма, на наш взгляд, диалогично.

Повествование романа «Краденый город» является продолжением романа «Дети ворона», посвященного сталинским репрессиям 1938 года в Ленинграде. Автор погружает детей в недетский мир взрослых вопросов, касающихся исторического прошлого страны, вопросов, заметим, однозначно не решенных обществом до сих пор. Герои нового романа — дети репрессированных родителей. Именно причастностью героев к истории репрессий и обусловлена специфика подачи темы вины, которая на протяжении многих десятилетий является самым обсуждаемым вопросом современного российского и постсоветского общества.

Неожиданно повзрослевшая к концу повествования Таня так формулирует его: «Это мы во всем виноваты... мы в их дома забрались. Как воры,

как тараканы... Простые люди и украли. Что, по-твоему, буржуи не люди? У них можно красть? Мы — воры. Вот за это нам все»<sup>5</sup>. Заметим, что художественное воплощение героев, остро чувствующих свою ответственность за происходящее в стране, безусловно, актуально для современной литературы. Однако если учитывать, что воспринимающее сознание читателя еще не сформировано, это неизбежно приведет к негативному восприятию многих вопросов, касающихся понимания не только причин Великой Отечественной войны, но всей истории СССР. Не случайно в романе звучит мысль о том, что в блокаде Ленинграда виновен не столько фашизм и не столько даже советское правительство, сколько Город, соучастник блокадных событий: «Город. Он нас морит, как тараканов. Все это нарочно. Он не хочет, чтоб мы жили... Такой красивый. А мы жили в нем так некрасиво... Твоя красота — красивенькое вранье. Ненавижу!»<sup>5</sup>. Комплекс вины перед городом, перед умершей в первые годы революции девочкой Мурочкой, ожидание неминуемого возмездия со стороны города — вот внутреннее состояние героини. Напомним, ребенка-подростка, с трудом понимающего в начале романа, куда исчезли родители. К концу романа эти мысли, как и фраза «Все мы сдохнем», — неоднократно повторенная разными героями, навязчиво преследуют не только Таню, но и читателей, предлагая новую концепцию прочтения блокадной темы.

Безусловно, дети должны знать историю своей страны без купюр. Однако предложенное автором романа понимание исторических событий переводит тему личной ответственности человека за историю, за происходящее с ним, в плоскость размышлений о вине всего народа и, более того, покаяния и искупления, что на наш взгляд сомнительно в контексте блокадной темы.

В романе возникает образ серого старика, являющегося, на наш взгляд, символом возмездия, который обвиняет Таню: «Вы переполнили этот город чужим горем. Виноваты все. Добрые наследники злодеев. Никому не сойдет»<sup>5</sup>. Так в читательское несформированное сознание должна войти мысль о том, что все читатели романа — «добрые наследники злодеев». И, не смотря на то, что девочка искупает вину, испив чашу слез до дна, и поэтому, как мы предполагаем, выживает, роман оставляет много вопросов, главный из которых — насколько уместна такая интерпретация блокадной темы в подростковой литературе вообще.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Воронина Т. Ю.* О старом по-старому: блокада Ленинграда в литературе эпохи перемен [Электронный ресурс] // Интелпрос: [intelros.ru]. [2016]. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/nlo/nlo137-2016/29493-o-starom-po-staromu-blokada-leningrada-v-literature-epohi-peremen.html> (дата обращения: 27.01.19).

<sup>2</sup> *Берггольц О.* Запретный дневник. СПб.: Азбука-классика, 2010. С. 7.

<sup>3</sup> *Гранин Д.* История создания «Блокадной книги» [Электронный ресурс] // Журнальный зал: [magazines.russ.ru]. [2002]. URL: <http://magazines.russ.ru/druzhba/2002/11/gran.html> (дата обращения: 27.01.19).

<sup>4</sup> Гинзбург Л. Я. Записки блокадного человека // Гинзбург Л. Я. Человек за письменным столом: Эссе. Из воспоминаний. Четыре повествования. Л.: Сов. писатель, 1989. С. 517–578.

<sup>5</sup> Яковлева Ю. Краденый город. М.: Самокат, 2017. 240 с.

**Vasilyeva O. V.**

*M. Kozybayev North Kazakhstan State University, Kazakhstan*

**ETHICAL ASPECTS OF THE TOPIC OF GUILT IN THE ADOLESCENT NOVEL  
“STOLEN CITY” BY YU. YAKOVLEVA, DEVOTED TO THE SIEGE OF LENINGRAD**

The article deals with semantic aspects of the topic of guilt in the contemporary adolescent novel “Stolen City” by Yu. Yakovleva in the context of the 20<sup>th</sup> century literature devoted to the Siege of Leningrad. This topic in the novel is explored at the level of artistic representation framed by the canonic Soviet works on the Siege. Another focus of study is the topic of child’s guilt, complicated by the topic of repressions in its moral and semantic aspect.

*Keywords:* adolescent literature; Siege of Leningrad topic; Soviet discourse; topic of repressions; guilt and shame; guilt and penitence.

## АЛМА-АТИНСКИЙ ТЕКСТ В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ КАЗАХСТАНА

Статья посвящена интерпретации феномена «алма-атинский текст» в современной русской прозе Казахстана. Рассматривается литературная составляющая «алма-атинского текста» как носителя особой городской культуры. В качестве доминантных точек городского локального текста выделяются маркированные заглавия, топосы пространства, природные и культурные сферы, образ городского сознания, историческая и культурная память.

*Ключевые слова:* городской текст; Алма-Ата; пространство; рассказ; образ.

Исследуя семиотическое пространство города, Ю. М. Лотман рассматривал его как «котёл текстов и кодов». В роли текстов выступают не только литературные произведения и письменные источники, но также и устные высказывания, и «архитектурные сооружения, городские обряды и церемонии, самый план города, наименования улиц...»<sup>1</sup>.

Литературная составляющая «алма-атинского текста» как носителя особой городской культуры представлена во многих прозаических произведениях последних лет. Алма-Ата (и Алматы) выступает ключевым образом в произведениях Ольги Марк, Дюсенбека Накипова, Михаила Земскова, Ильи Одегова, Юрия Серебрянского, Арсена Баянова, Елены Клепиковой. Представляется возможным рассмотреть образ Алма-Аты, заявленный в современной казахстанской прозе. Ж. А. Баянбаева актуализирует понятие «литературный локальный текст» применительно к Алма-Ате и подчеркивает, что «локальный текст выступает одновременно как текст культуры (город как текст) и текст литературы»<sup>2</sup>.

Е. Абдуллаев замечает, что локальность Алма-Аты еще мало проявлена в текстах поэтических, однако у алма-атинских прозаиков «география» более выражена. «У Михаила Земскова — в «Алма-атинских историях», в романах «Микророман в письмах», «Когда «Мерло» теряет вкус». У Ильи Одегова — в рассказе «Овца», написанном как бы изнутри казахской деревни. В травелоге Юрия Серебрянского «Destination», где после мелькания городов и стран, ближе к концу, появляется Алма-Ата»<sup>3</sup>.

Оформление «алма-атинского текста» в казахстанской русскоязычной прозе отмечает и В. В. Савельева: «Земсков один из тех авторов, которые продолжают воссоздание в прозе „алма-атинского текста“. Этот город как Верный упоминается Владимиром Набоковым в романе „Дар“, позже Алма-Ата была опозитивирована Юрием Домбровским в „Хранителе древностей“. Казахские писатели Дюсенбек Наки-

пов, Юрий Серебрянский, Лиля Калаус, Сергей Алексеёнок видят южную столицу по-своему. Колоритный образ новой Алма-Аты представлен и в романах Земскова»<sup>4</sup>.

Городской текст принято определять как комплекс образов, мотивов, сюжетов и т. п., который воплощает авторскую модель городского бытия — как в общих, так и в частных его проявлениях. Предполагается рассмотреть городские топосы, которые являют собой топосы пространства как среды обитания человека; выделить доминирующие сферы: природную, включающую топосы природного пейзажа, обрамляющего окрестности города; природно-культурную, включающую топосы садов, парков, скверов и т. п.; культурную, внутри которой выделяются непосредственно городские топосы — улицы, дома, театры, проспекты, храмы, рынки, кладбища и т. п.; духовно-культурную, реализованную в художественном творчестве; сенсорную, включающую запахи и звуки города. Немаловажным является и образ городского сознания, благодаря чему городской текст предстает своеобразным хранилищем исторической, культурной и человеческой памяти<sup>5</sup>.

Алма-атинский текст обозначен в маркированных заглавиях художественных текстов, в которых называется либо город, либо его метафорическое определение «яблочный»: «Алма-атинские быльки», «В городе яблок» Е. Клепиковой, «Алма-атинские истории» М. Земскова, повесть «Яблочное» Ольги Марк, «Алма-Ата неформальная» А. Баянова, «Остров яблок» В. Дергачева. Яблоня и яблоко отсылают к устойчивому определению Алма-Аты как «города-сада» и «цветущего края».

В сборник Е. Клепиковой под названием «Алма-атинские быльки» вошли около тридцати небольших рассказов. «Каждый рассказ основан на реальном событии, они происходили со мной, моими знакомыми, алмаатинцами. Многие из этих событий имели в свое время общественный резонанс, были, что называется, на слуху. Отдельные рассказы — быльки связаны с именами известных в городе личностей: Калмыковым, Иткиндоном, Пышненко, Ахмадуллиным, или с популярными местами — кафе „Театральное“, третий мост, пруд в парке Горького. Одним словом, быльки — это история города, рассказанная самим городом», — подчеркивает Елена Клепикова<sup>6</sup>.

Размышляя об актуализации Алма-Аты как культурного текста и о жанровой специфике цикла рассказов Е. Клепиковой, П. Банников подчеркивает: «Совершенно иной подход к истории, уже авторский, хотя жанр текстов, вошедших в книгу ближе к городской легенде. Истории Верного — Алма-Аты — Алматы, ставшие со временем полумифическими персонажи, сюжеты из жизни горожан в веке двадцатом и немного в двадцать первом, миниатюры-наблюдения за пространством, постоянно изменяющимся, но, кажется, все еще хранящим некоторый особенный дух. Вот этот дух Алма-Аты, пожалуй, и есть главный герой книги»<sup>7</sup>.

Книга Е. Клепиковой «В городе яблок. Были и небыли» — это сборник городских новелл, основанных на быльках, городских легендах, жизненных историях и исторических экскурсах. Фольклорно-мифологический контекст составляют мифы и легенды об Алма-Ате. Термин «быльки», вероятно, является авторским и соотносится с фольклорными жанрами несказочной прозы — устными рассказами, легендами, быличками, «слухами и толками», бытующими в форме меморатов и фабулатов. Фольклоризм сборника заявлен на композиционном и образном уровнях: действующими героями являются не только «голоса города» — рассказчики историй о городе, духи алма-атинских зданий, но и дома, площади, жители города. Исторический контекст составляют комментарии к историям, в которых даются точные даты события, названы исторические имена.

Рассмотрим образ Алма-Аты, представленный в первой части книги Е. Клепиковой «В городе яблок. Были и небыли». Голосов города всего двенадцать: голос самого старого дома, голос Старой площади, голос покинутого дома, голос купеческого дома, голос городской аптеки, голос Академии искусств, голос сгоревшего театра, голос алма-атинского почтамта, голос оперного театра, голос проспекта, голос летнего кафе, голос «наркомовского» дома. «Это ангелы-хранители нашего города, свидетели его бурной и драматической истории. Каждую ночь они собираются вместе и по очереди рассказывают истории своих домов. Все истории — абсолютно реальны, все герои жили или живут до сих пор», — пишет автор<sup>8</sup>.

Голоса рассказывают об известных зданиях Алма-Аты, в каждом из рассказов реализована жанровая специфика как устного текста (рассказанного нарратива), так и литературная традиция короткого рассказа, новеллы с определенным набором мотивов и образов. Представлен рассказ в рассказе, обрамляющими являются преамбула и послесловие самого голоса, который комментирует, дает исторические сведения и оценки. В преамбуле «Встреча» духи старых зданий Алма-Аты договариваются встречаться каждую ночь и рассказывать истории. Голос самого старого дома предлагает: «Сначала Голос рассказывает о себе — так лучше друг друга узнаем, познакомимся. Потом рассказывает историю, которая приключилась в его доме или рядом. Одна ночь, один Голос»<sup>9</sup>.

В исторических комментариях и в самих рассказах голосов реализована культурная сфера, внутри которой выделяются непосредственно городские топосы, в частности: Татарская слобода, Большая и Малая станицы, Дунганская слободка; улицы Калдаякова, Жибек-жолы, Тулебаева, Кунаева, Курмангазы, Фурманова, Гоголя, Торговая и Капальская, Богенбай-батыра, генерала Панфилова, Айтеке-би, Толе-би; проспект Абылай-хана, Старая площадь; горы — Кок Тюбе; реки Узун-Каргалы, Малая Алмаатинка. Это и памятники Ленину, Маншук Маме-

товой и Алие Молдагуловой, Джамбулу и Пушкину; известные здания и дома, например, здание Дома правительства, ныне Академия искусств имени Т. К. Жургенова; здание Дома связи — Главпочтамт; здание Каздрамы на Коммунистическом проспекте (ныне Абылай-хана, 38); Дом моды; Дом правительства Казахской АССР; аптеки, больницы, театры, кинотеатры: «Алатау», «Алма-Ата» в парке Федерации и «Ударник», переделанный из здания Софийской церкви в Большой станице; кафе и рестораны — «Акку», «Театральное», «Гости» и т. д.

В комментариях и рассказах также обозначена природно-культурная сфера, включающая топоры садов, парков и скверов и т. п.: Парк Федерации, Старокладбищенский парк (позже был соединен с Соборным и получил название Городской сад). «Название парка неоднократно менялось: в 1899-м в связи со 100-летием со дня рождения А. С. Пушкина получил название Пушкинский сад, в 1919-м — Парк павших борцов за свободу, в 1927-м — Парк Федерации, с 1942-го — Парк имени 28-ми гвардейцев-панфиловцев».

Духовно-культурная сфера реализована в аксиологических оценках мест обитания, которые дают голоса. Так, голос городской аптеки говорит: «Жила в моем доме какая-то особенная аура, таинственная, успокаивающая, надежная: здесь обязательно помогут». В рассказах голосов и в комментариях называются известные исторические личности, жившие и работавшие в Алма-Ате: политические деятели — С. М. Киров, Л. И. Мирзоян, Л. И. Брежнев, архитекторы — Б. Р. Рубаненко, Г. Герасимов, скульптор Исаак Иткинд; купец Г. А. Шахворостов, владелец сапожных мастерских Тит Головизин, писатели, преподаватели и артисты. Посредством названия топоры, известных личностей и перечисления мотивов общинного бытия автор апеллирует к памяти слушателей и создает настроение лирической ностальгии.

Культурная память и образ городского сознания реализованы в преамбулах, собственно рассказах и послесловиях голосов. Так, в ночь первую рассказывает голос самого старого дома. Он повествует об образовании укрепления Заилийское в 1854 году, с любовью говорит о красоте нового города: «Как же он был красив, утопающий в зелени, резной, ажурный каменный цветок. Его так и называли Каменный цветок Семиречья — я помню». В историческом комментарии подчеркивается время основания города и его переименования: поселение Алмату, укрепление Заилийское, Верное, город Верный, Алма-Ата (Алматы). Далее, по условиям встречи, голос самого старого дома в первую ночь рассказывает свою историю — о трагическом землетрясении, разрушившем старый город Верный 28 мая 1887 года.

Голос проспекта в ночь десятую рассказывает о смене наименований проспекта: «Мой проспект интересный, названия менял чаще всех в городе. Но в каждом названии, как в зеркале, отражалась эпоха» (улица



Кладбищенская, улица Вокзальная, проспект Сталина, Коммунистический проспект, проспект Абылай-хана). Голос дает аксиологическую оценку, включающую, кроме коллективной памяти, природную, природно-культурную, культурную и духовно-культурную сферы: «Я горжусь своим домом-проспектом: окружающими его парками, цветниками и площадями, его зданиями — библиотекой, главпочтампом, консерваторией. Горжусь ресторанами и магазинами — ЦУМом, «Детским миром», «Столичным», «Юбилейным», Люблю людей, которые ходят по тротуарам, сидят на скамейках парков, люблю, когда звенит детский смех, люблю высокое синее небо».

Завершаются рассказы философским апофеозом городу: «И Голос застигло утро». «А утром все по-прежнему — как утром позапрошлым, прошлым, будущим: Город живет своей жизнью. Кто-то умирает, кто-то рождается. Все течет, все проходит. Только одно остается неизменным — добрая память».

В быльках присутствуют фольклорные элементы, например, присловья и образные выражения: «Говорят, каждый мужчина за свою жизнь должен посадить дерево, построить дом и воспитать сына»; «Не люблю — не слушай... А врать не мешай»; «На Бога надейся, но сам не плошай». Комментируются известные жанровые скульптуры Пушкину и Джамбулу: «Так как скульптуры жанровые — Джамбул играет на домбре, а Пушкин идет на зрителя с цилиндром в протянутой руке, алма-атинские остряки тут же прозвали эту композицию „Подайте нищему“. Когда назначали встречи, говорили: „Встречаемся тогда-то у „Подайте нищему“».

Таким образом, в качестве доминантных точек городского текста выделяются топосы пространства, природные и культурные сферы, образ городского сознания (досуг, жители), историческая, культурная и человеческая память, реализованная в аксиологической оценке автора и голосов. Город Алма-Ата в книге Е. Клепиковой изображается как конкретный культурно-исторический организм, как некое «хронотопическое» целое, существующее одновременно в прошлом, настоящем и будущем. «Алматинский текст» как локальный культурный текст ярко представлен в современной русской прозе Казахстана. Он репрезентирован в структуре, в заглавиях, в мотивах, образах и поэтике произведений.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Лотман Ю. М. Текст в тексте // Лотман Ю. Об искусстве. СПб.: «Искусство-СПБ», 1998. 704 с.

<sup>2</sup> Баянбаева Ж. А. Локальный текст и его функции (на примере алма-атинского локального текста) [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/53436546-Lokalnyy-tekst-i-ego-funkcii-na-primere-alma-atinskogo-lokalnogo-teksta.html> (дата обращения: 25.11.2018).

<sup>3</sup> Абдуллаев Е. Алма-атинская аномалия. О новой русской литературе Казахстана // Новый мир. 2015. № 12.

<sup>4</sup> Савельева В. В. Поколение, воспитавшее себя само [Электронный ресурс]. URL: <http://zhurnal-prostor.kz/assets/files/2016/2016-12/12-2016-11.pdf> (дата обращения: 25.11.2018). С. 164.

<sup>5</sup> Городской текст: литературоведческий смысл понятия [Электронный ресурс]. URL: [referatcentral.org.ua/ukrainian](http://referatcentral.org.ua/ukrainian) (дата обращения: 25.11.2018).

<sup>6</sup> Дармодехина А. Елена Клепикова выпускает «Алма-атинские быльки» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.apz.kz/7580> (дата обращения: 25.11.2018).

<sup>7</sup> Банников П. История в лицах и текстах. Три совершенно разные книги об одном — о нашей истории // Литера. 16 октября 2014 [Электронный ресурс]. URL: [liter.kz/ru/articles/show/2768-...](http://liter.kz/ru/articles/show/2768-...) (дата обращения: 25.11.2018).

<sup>8</sup> Дармодехина А., Цыганкова О. Хорошая память о «городе яблок» [Электронный ресурс]. URL: [http://news1.meloman.kz/ru/company/news\\_view.php?id=115934-dobra-ramyat-o-gorode-yablok](http://news1.meloman.kz/ru/company/news_view.php?id=115934-dobra-ramyat-o-gorode-yablok) (дата обращения: 25.11.2018).

<sup>9</sup> Клепикова Е. В городе яблок. Были и небыли» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litres.ru/elena-klepikova-9234782/v-gorode-yablok-byli-i-nebyli/chitat-onlayn/> (дата обращения: 25.11.2018). Далее текст цитируется по этой публикации.

**Vlasova G. I.**

*Kazakhstan Branch of Lomonosov Moscow State University, Kazakhstan*

#### **“ALMATY TEXT” IN CONTEMPORARY RUSSIAN-SPEAKING PROSE OF KAZAKHSTAN**

The article is devoted to the interpretation of “Almaty text” phenomenon in contemporary Russian prose of Kazakhstan, considering the literary component of this text to be a carrier of a special urban culture. Marked titles, space topos, natural and cultural spheres, image of urban consciousness, historical and cultural memory are dominant points of the urban local text.

*Keywords:* city text; Almaty; space; story; image.

## СЛОВО В ПОЭЗИИ ИВАНА ЖДАНОВА

На основе анализа и интерпретации поэтического текста «Неоновый kaleйдоскоп» Ивана Жданова мы попытаемся показать, какое место занимает «слово» в поэзии одного из представителей русского метареализма, или же метаметафоризма.

*Ключевые слова:* слово; поэзия; Иван Жданов; анализ; интерпретация.

В поэзии Ивана Жданова понятие «слово» занимает особое место, что наглядно подтверждает анализ и интерпретация многих его стихотворений. В настоящей статье мы попытаемся показать это на материале поэтического текста «Неоновый kaleйдоскоп»<sup>1</sup>, а также уловить ключевые моменты системы образности в лирике Жданова.

Если задуматься над названием стихотворения, то слово «калейдоскоп» читателю хорошо известно. Для уточнения значений этого слова мы обращаемся к «Большому толковому словарю современного русского языка» Д. Н. Ушакова (2006), в котором дается происхождение слова (от греческого *kalos* — «прекрасный», *eidos* — «вид» и *skopeo* — «смотреть») и два его значения: «1. Прибор в виде зрительной трубки с вставленными в нее под известным углом друг к другу зеркальными стеклами и положенными между ними цветными стеклышками, отрезками цветной бумаги, бисером и т. п., которые при поворачивании прибора отражаются в зеркалах и создают разнообразные красивые узоры. 2. В переносном значении это быстрая смена мелькающих образов, впечатлений. *К лиц. Пестрый к. событий*»<sup>2</sup>.

Слово «неон», согласно Ушакову, возникло от греческого *neos*, что значит «новый» и представляет собой «химический элемент, один из так наз. благородных газов»<sup>3</sup>. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова дается дополнительное толкование: неон — «инертный газ без цвета и запаха, в осветительных трубках и электрических лампах дающий красное свечение»<sup>4</sup>.

Нам кажется, что название автор выбрал неслучайно. Все приведенные толкования найдут свое отражение в анализируемом нами стихотворении, вводные строчки которого звучат так:

Вот и слово прошло по прокатному стану неона,  
сквозь двухмерную смерть и застыло багровой короной  
над пустым магазином, над потным челом мирозданья,  
нашатырной тоской проникая в потемки молчанья...<sup>5</sup>

Уже в первой строчке мы встречаемся с отсылкой к излюбленному Ждановым техническому миру, представленному здесь прокатным станом для обработки металлов<sup>6</sup>. Первым, кто изобразил и описал принцип работы ручного прокатного стана, имевшего еще плоские валики, был в 1495 году Леонардо да Винчи<sup>7</sup>. В конце XVI века появились деревянные прокатные станы. Между двумя железными валками вставляли одним концом нагретую до высокой температуры металлическую болванку, а затем начинали вращать крестовиной верхний валок. Болванка проходила между валиками и сплющивалась. На таких станах прокатывали сначала свинцовые листы, идущие на изготовление органных труб, а затем стали прокатывать серебро и золото для чеканки монет<sup>8</sup>.

Если учитывать процесс работы прокатного стана и связь со «словом», которое «прошло... сквозь двухмерную смерть и застыло багровой короной / над пустым магазином, над потным челом мироздания...», то можно догадаться, что речь идет о надписи, сияющей красным цветом над магазином. «Потное чело» М. Шатуновский толкует как «образ трудящегося мироздания. Современная трансформация Иоанна Богослова: «Бог дал человеку слово, а он сделал из него рекламу»<sup>9</sup>. Опираясь на это изложение, «двухмерная смерть» может восприниматься как опустошение самого понятия «слово» (в рекламе), его деструкция (как сказал бы Ж. Деррида), подчинение власти денег, а одновременно сопротивление Богу, Творцу всего мира, космоса.

Кроме такого толкования, существует, по нашему мнению, и следующая точка зрения на этот метафорический, или же метаболический образ, а именно: прокатный стан для обработки металлов может представлять собой машину, связанную с печатанием текстов, газет, книг, состоящих из слов. Подобный метафорический (метаболический) образ обнаруживается и в стихотворении «Рапсодия батареи отопительной системы», где возникает линотип, предназначенный для отливки строк текста в типографии из чугунного сплава. В более широком смысле, в обоих случаях речь идет о слове, появление которого является результатом технического процесса. В этом можно увидеть один из приемов всех «метареалистов» — слово помещается в новый контекст с помощью новых средств выражения, которыми являются «сверхметафоры» или же «метаметафоры/метаболы», при этом опираясь на техно-лексику.

Если магазин представляет собой мироздание, космос, а слово на рекламной надписи находится на уровень выше, то, как мы предполагаем, лирический субъект подчеркивает сегодняшнее неуважительное или даже пренебрежительное отношение к слову. Может быть, это вызов современному человеку, чтобы он задумался о значении слова как такового. Потом человечеству останется только молчание, на что лирический субъект и намекает в конце первой строфы.

На основе следующих строк можно догадаться, что «действие» стихотворения происходит ночью:

И над желтой равниной зажженных свечей обгорают  
крылья вогнутых окон, и маковым громом играют  
две бумажных обертки на тронном полу магазина,  
ослепляя себя, как миражные пятна бензина.

Это каплю дождя, как бутон нераскрытой снежинки,  
электрический свет разрезает на две половинки,  
на две полых бумажки, как будто даровано право  
им себя выбирать и травиться двухмерной отравой...<sup>10</sup>

Развернутый образ «И над желтой равниной зажженных свечей обгорают / крылья вогнутых окон...» можно воспринимать как зажженные окна домов, свет которых отражается в окнах других домов, — одно превращается в другое. Мотив свечения сохраняется и дальше, когда на «тронном полу магазина» (пустом ночью, обширном пространстве) на ветру шевелятся сияющие бумажные обертки, а электрический свет как бы разрезает пополам каплю дождя, на две бумажки. В связи с этими образами сам Жданов в комментарии к этому стихотворению говорит об «ипостасях слова, умерщвленного двухмерностью»<sup>11</sup>. По нашему мнению, имеется в виду то, что именно слово обладает такой возможностью: каплю воды разрезать пополам возможно, только если слова «капля» (или же слова «капля дождя») написаны на бумаге. «Двухмерность» слова Жданов считает его отравой, путем к гибели слова. Анализируемый образ можно прочесть и так, что электрический свет как достижение техники (или человека) пытается преодолеть природу, замещенную каплями дождя.

В следующей строфе происходит смена темы. Лирический субъект как бы рассматривает фотографии из детства, неясно помня запечатленный момент:

И по желтому полю, по скошенным травам наследства  
желтизной фотографий восходит размытое детство  
в законное небо, мерцающая прямыми углами —  
море в жилы вошло и замкнулось в обугленной раме...<sup>12</sup>

Мотивы окна и зеркала относятся к любимым у Жданова, тесно связанным с нравственными вопросами, совестью, вниманием к внутреннему миру человека. Нам кажется, что лирический субъект хочет поделиться своими воспоминаниями с внешним миром посредством описания впечатления от фотографии на фоне своих стихов.

Плачут деньгами толпы, доносится музыка злая,  
словно огненный бык здесь мочой наследил, ковыляя,  
словно плачет по гриве, по конскому волосу лента.  
А пустой магазин одинок посреди континента.

О, ночной магазин, в неподвижные двери экстаза  
ты выпускаешь меня и едва замечаешь вполглаза,  
что отвесный прибор из замочных разодранных скважин  
еле виден тебе — он как будто неровен и влажен...»<sup>13</sup>

От воспоминаний лирический субъект движется к вопросу денег в жизни человека. Жданов иронично (ирония замечается и благодаря употреблению слова «моча») подчеркивает, как люди гонятся за деньгами, за «гарантией» лучшей жизни, чтобы избежать материального недостатка, не осознавая, что это путь к их гибели. Наряду с этим, использованный автором мотив «огненного быка» связан с восточной астрологией, где по китайскому гороскопу он обозначает властную личность, часто достигающую власти, денег и славы.

Для истолкования этих строчек можно привести также мнение М. Шатуновского, полагающего, что «если *магазин* — *мироздание*, то он — это воплощенная заброшенность жизни на земле, посреди бесконечного космоса, оторванность, затерянность среди мертвой материи, то есть, в сущности, — одиночество человека в одиноком мироздании... Все-таки здесь *магазин* — уменьшенная копия *мироздания* среди *толп* поколений, сменяющих друг друга, как волны... И *магазин* сквозь свои *скважины* видит эти *толпы*, эти волны, *прибою*, приливы и отливы, наблюдает вековечные ежесуточные временные циклы»<sup>14</sup>. С его мнением мы вполне согласны, а еще добавляем, что «пустой магазин» «посреди континента» может также представлять собой человека со своим «ассортиментом товаров» (своим внутренним миром), одинокого, может быть «потерянного» среди других людей.

Лирический субъект обращается к «ночному магазину» — вселенной и говорит о своем состоянии экстаза при входе в него, чувствует себя как часть (микрокосмос) этого большого, бесконечного макрокосмоса; или же он обращается к самому себе, так как только ночью перед ним открываются вопросы, терзающие его душу. Это точка зрения напоминает нам, например, постромантическую поэзию Ф. И. Тютчева, воспринимающего мир сквозь призму хаоса, в котором все родилось и все гибнет. Тютчев также часто изображал хаос ночью, когда перед его лирическим субъектом обнажались тайны сотворения и существования человека, природы, мира и космоса. Тютчев полагал, что слияние с этим первоначальным бытием привлекает человека, потому что обеспечивает ему бессмертие. Но одновременно его это и пугает, потому что в анонимном первобытии человек теряет свою идентичность. Это и сказывалось на постоянной борьбе лирического субъекта Тютчева с собственным «я».

В последних строфах анализируемого нами стихотворения лирический субъект выражает свою позицию поэта и одновременно фотографа и возвращается к «перепаханному слову», к его двухмерности:

Это гладь фотоснимка сырыми дождями размыло,  
это желтое поле пластами себя развалило.  
Перепахано слово. И, твой зачарованный пленник,  
не озноб и не страх — я держу на горбу муравейник.

Две бумажки твои догорят, задыхаясь от вони,  
по прилавкам твоим разбредутся быки или кони.  
И, неоновой кровью и деньгами в прах истекая,  
беспробудные толпы замрут, как тоска городская.

Но нельзя подчиниться, чему еще можно открыться.  
На оттаявший голос поднимутся скорбные лица.  
И засохнет, как кровь, посреди шевелящихся денег  
так похожий на твердь и на черный пейзаж муравейник»<sup>15</sup>.

Слово и фотографию объединяет размытость во времени. Лирический субъект воплощен в позиции «зачарованного пленника» космоса, держащего на горбу муравейник. О муравейнике писал еще Аристотель, что это практически полный аналог или прообраз человеческого общества: как и человеческое общество, муравейник сложно организован, в нем существуют и разделение труда, и свой язык и т. д.<sup>16</sup> С этой точки зрения лирический субъект (или поэт?) чувствует себя ответственным за судьбу человечества и за судьбу слова и призывает читателей своих стихов вернуть слову его значение и избавиться от смуты, потому что надежда все еще есть (этот вопрос автор решает и в других стихотворениях, например: «До слова», «Взгляд» и др.).

Возвращаясь к выше приведенному толкованию слова «калейдоскоп», можно утверждать, что его переносное значение («быстрая смена мелькающих образов, впечатлений») абсолютно применимо к тексту стихотворения. В каждой из девяти строф автор пользовался богатой сменой всякого рода деталей, причем получались новые образы, ассоциации, впечатления, непривычные сочетания вещей или явлений. Таким понятием — «калейдоскоп» — можно в некоторой степени определить и в целом характер поэзии Жданова.

По словам самого автора, стихотворение «Неоновый калейдоскоп» является вариантом стихотворения «Портрет отца», импровизацией на одну тему<sup>17</sup>. В стихотворении «Неоновый калейдоскоп» происходит перелистывание времени в обратном порядке: поле, окна, фотографии — прошлое увековечивается посредством фотографии. А в стихотворении «Портрет отца» то, что отражалось в «зеркале» в течение длительного времени, переворачивается так же, как нижние слои почвы при вспашке. Здесь параллель с пластами почвы. По словам автора, не «поле» вообще, а «поле» созревшего и даже скошенного — «поле» итога. Автор отмечает: «Я давно заметил, что различные временные эпохи кажутся какими-то постройками: большими, если это великие люди (как, скажем, Рим не просто город, а историческое целое), или малые. Они в разной степе-



ни разрушены и застроены чем-то другим, или вообще перестроены»<sup>18</sup>. Он далее объясняет: «Здесь сходство только по невозможности: невозможно войти в трансцендентность так же, как и в фотографию... Чистая многомерная длительность оборачивается отрезками и частями, равнодушными к целому»<sup>19</sup>. Если учитывать, что в стихотворении «Портрет отца» лирический герой был занят саморефлексией, погружением в свое сокровенное «я», которое и являлось источником слова-света, то и образ пустого магазина, одиноко стоящего «посреди континента», можно в какой степени понять как автометафору. Но сокровенный свет заменен здесь светом неоновой вывески, толпы людей поработаны деньгами, однако в самом конце все-таки выражена надежда на слово, способное «разбудить» души людей.

Таким образом, цепь метафор/метабола в стихотворении «Неоновый калейдоскоп» может интерпретироваться по-разному, формальным показателем является разрыв логической связи между третьей и четвертой строками, отмеченный нами выше: узор в калейдоскопе может сложиться по-разному при изменении угла читательского понимания.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> В книге И. Жданова и М. Шатуновского «Диалог-комментарий пятнадцати стихотворений Ивана Жданова» (М.: Изд-во ун-та истории культур, 1997. С. 59) это стихотворение названо «Неоновый калейдоскоп», в других источниках встречается название «Неон» (например: Жданов И. Неон // Жданов И. Место земли. М.: Молодая гвардия, 1991. 112 с.; см. также: URL: <http://modernpoetry.ru/main/ivan-zhdanov-izbrannoe>).

<sup>2</sup> Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка. 180000 слов и словосочетаний. М.: Альта-Принт, 2006. С. 331.

<sup>3</sup> Там же. С. 529.

<sup>4</sup> Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1981. С. 359.

<sup>5</sup> Жданов И. Неоновый калейдоскоп // Жданов И., Шатуновский М. Диалог-комментарий пятнадцати стихотворений Ивана Жданова. С. 59.

<sup>6</sup> Это, возможно, соотносится с предыдущей профессией Жданова — слесаря, о чем мы упоминали выше.

<sup>7</sup> Мир великих открытий. URL: <http://mirnovogo.ru/prokatnyj-stan> (дата обращения: 06.10.2018).

<sup>8</sup> Прокатный стан // Википедия. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%99%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD> (дата обращения: 06.10.2018).

<sup>9</sup> Жданов И., Шатуновский М. Указ. соч. С. 60.

<sup>10</sup> Там же. С. 59.

<sup>11</sup> Там же. С. 60.

<sup>12</sup> Там же. С. 59.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Там же. С. 61.

<sup>15</sup> Там же. С. 59.

<sup>16</sup> Муравьиные мегаполисы // Социология. Антропология. Этнография. URL: [http://texts.news/antropologiya-etnografiya\\_1383/muravinyie-megapolisyi-67055.html](http://texts.news/antropologiya-etnografiya_1383/muravinyie-megapolisyi-67055.html) (дата обращения: 06.10.2018).

<sup>17</sup> Жданов И., Шатуновский М. Указ. соч. С. 60.

<sup>18</sup> Там же. С. 55–56.

<sup>19</sup> Там же. С. 56.

**Grominová A.**

*University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia*

**WORD IN IVAN IVAN ZHDANOV'S POEMS**

The author, by analysing and interpreting the poetic text “The Neon Kaleidoscope“, demonstrates the place of “word” in the poetry of Ivan Zhdanov, one of the representatives of Russian metarealism, or metametaphorism.

*Keywords:* word; poetry; Ivan Zhdanov; analysis; interpretation.

Гурска Каролина,  
Коваленко Александр Георгиевич

Российский университет дружбы народов, Россия

ak-taurus@mail.ru; gorska.karoliewa@gmail.com

## ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В КНИГЕ С. АЛЕКСИЕВИЧ «ВРЕМЯ СЕКОНД ХЭНД»: СТРУКТУРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНФЛИКТА

Исследование посвящено раскрытию специфики художественного конфликта в художественно-документальной прозе известной писательницы. Предметом анализа является книга С. Алексиевич «Время секонд хэнд». Выявлено, что художественный конфликт становится частью структуры книг С. Алексиевич и проявляется прежде всего на уровне художественного времени и пространства. Конфликт является одним из «инструментов» создания образа времени трагических перемен XX столетия. Дополнительную актуальность проблеме придает то факт, что книга, за которую автору была присуждена Нобелевская премия, нуждается в более детальном исследовании как факт художественной литературы.

*Ключевые слова:* художественный конфликт; художественно-документальная проза; амбивалентность.

Художественный конфликт является одной из наиболее важных категорий литературоведения и, наряду с другими категориями, одной из самых существенных характеристик любого художественного произведения. Выявить и сформулировать его в конкретном тексте значит понять специфические особенности воплощения материала действительности, определить истоки и ход развития сюжета, понять специфику образной системы, сформулировать отношение автора к изображаемому. Все это применимо к классическому тексту, в основе которого лежит художественный вымысел, характеры и сюжет, в русле которого характеры взаимодействуют и создают событийное действие. Но насколько представление о художественной конфликте применимо к такому типу текста, который не обладает сюжетом, традиционной системой характеров, где материалом служит «человеческий документ», совокупность которых образуют циклическую и мозаичную структуру?

Такая задача стоит перед исследователями творчества С. Алексиевич. В ее книгах художественный конфликт следует рассматривать как многослойное и многостороннее явление, складывающееся из целого ряда микроконфликтов, конфликтных ситуаций, имеющих место в отдельных фрагментах.

Со времен Гегеля устоялось представление о художественном конфликте как *коллизии*, благодаря которой происходит развитие сюжета. Литературовед А. Г. Погрибный, автор одной из наиболее авторитетных монографий о конфликте, разграничивает эти понятия и дает такие их определения: коллизия — это «художественное выражение развивающихся из ситуации и движущихся в действии произведения проти-

воречивых идей, характеров, событий, взглядов, чувств»<sup>1</sup>. Конфликт же, по мнению исследователя, должен восприниматься многоаспектно, как «реализующийся в коллизиях многослойный компонент идейно-образной структуры, который является художественным выражением противоречивого движения идей, характеров, событий, взглядов, чувств и воплощается в стилевом развитии произведения»<sup>2</sup>. Этот аргумент имеет важное значение для понимания специфики художественного конфликта в документальной прозе.

Литература, основанная на документальных материалах, является одним из наиболее ярких явлений, получивших развитие после Великой Отечественной войны. Этот пласт литературы занял особое место в современной культурной и общественной жизни. Документальный материал давал писателю возможность лучше осознать происходящее, глубже отобразить действительность и представить ее различные стороны. Л. Гинзбург, исследуя природу документальной прозы, подчеркивает силу ее эстетического воздействия: «...литература, не включенная в традиционный ряд, иногда неожиданным образом проникает в душевную жизнь, предсказывая будущие открытия художников»<sup>3</sup>. По мнению исследовательницы, литература вымысла, основанная на фактическом материале, «поглощает его художественной структурой», в то же самое время документальное произведение проявляет себя как результат взаимодействия и борьбы двух начал (вымышленного и фактического элементов), а литературой «как явлением искусства ее делает эстетическая организованность»<sup>4</sup>. В самой структуре документальной прозы заложен конфликт между «фактическим» и «художественным».

Основой его художественности является авторская концепция воплощения действительности, природные характеристики конфликта, а также авторская субъективизация. Соотношение конфликта и авторской позиции проявляется в воплощении конфликта в конкретном произведении, однако на материале документальной прозы характер этих связей более сложный, а авторская позиция «выражается... всей субъективной и несубъективной организацией произведения»<sup>5</sup>.

В книгах «Я из огненной деревни...» А. Адамовича, В. Колесникова, Я. Брыля, «Каратели» и «Хатынская повесть» А. Адамовича представлен конфликт системы фашистского уничтожения населения и непобедимой силы народа, а также конфликт самосохранения (стремления выжить в нечеловеческих условиях) и самопожертвования человека, который достиг своих физических и психических пределов. В «Блокадной книге» А. Адамовича и Д. Гранина конфликт проявляется в физической ограниченности человеческого тела и неограниченности и стойкости его духа. Этот конфликт проявлялся в несоответствии человеческих запросов реальным возможностям, ежедневной борьбой с самим собой, столкновением героического и прозаического.

В книгах «У войны не женское лицо» и «Последние свидетели» С. Алексиевич весь собранный многообразный материал опирается на несовместимость жестокой войны и разрушенного мира с женским или детским сознанием.

В книгах «Чернобыль» Ю. Щербака, «Чернобыльская тетрадь» Г. Медведева, «Чернобыльская молитва» С. Алексиевич воплощается конфликт «человек и природа», «человек и стихия»: изображаются мир после экологической катастрофы и страдания невинного человека.

В прозе С. Алексиевич, как в других произведениях подобного жанра, коллизия и конфликт имеют различные воплощения. По существу, коллизия адекватна развитию линии жизни каждого из участников книги, рассказывающего свою историю. Рассказы-исповеди сменяют друга. Каждая коллизия неповторима по форме и содержанию, характеризуется разной степенью напряженности и длительности. Они бывают кратковременными, представляют момент борьбы, сопротивления. Другие сосредоточены на внутреннем мире человека, развиваются динамически, в том числе не только у одного героя, но также в разных рассказах (чувство ненависти к немецким захватчикам, которое является мотивом действия многих героинь книги «У войны не женское лицо», постепенно заменяет чувство жалости и сочувствия к голодным пленным). Художественный конфликт возникает как интегрированная сумма коллизий, представленных в каждой исповеди, как доминантный вектор, пронизывающий текст, как интегративный элемент, связывающий все фрагменты-исповеди в единое целое.

Структура книги «Время секунд хэнд» является ярким примером документальной прозы, в которой художественный конфликт является результатом циклического конструирования текста, а доминирующий конфликт является как бы *надтекстовым вектором*, вырастающим из частных коллизий. В центре книги стоит человек в его противостоянии новому порядку и переменам конца XX века.

Объединяющим книгу началом служит пафос прощания с прошлым. Во вступлении к книге С. Алексиевич объясняет свою позицию следующим образом:

«Историю интересуют только факты, а эмоции остаются за бортом. Их не принято впускать в историю. Я же смотрю на мир глазами гуманитария, а не историка. Удивлена человеком...»<sup>6</sup>.

Книга «Время секунд хэнд» состоит из множества рассказов, каждый из которых представляет собой монолог-исповедь простого человека. Сама С. Алексиевич объясняет выбор рассказчиков следующим образом: «только свои тексты обычно говорят «простые люди», а люди культуры, интеллигенты, чаще говорят с чужого голоса»<sup>7</sup>. Именно голос простого человека звучит ярче, выразительнее, он контрастен к описываемым событиям, как, например, реплика одного из героев, деда, по поводу путча в Москве:

«Ты копай глубже и не слушай, что там болтают. Наше спасение в земле — уродит картошка или не уродит»<sup>8</sup>.

Композиционная рамка книги «У войны не женское лицо» включает «Записки соучастника», которые представляют собой введение от автора. Основное повествование разделено на две части: «Утешение апокалипсисом» и «Обаяние пустоты». В свою очередь, каждая из частей состоит из десяти истории и предваряется своеобразным введением — «Из уличного шума и разговоров на кухне». Этот «уличный шум» и «разговор на кухне» не имеет конкретного рассказчика, это подслушанные разговоры, безымянный хор часто противоречивых голосов. После введения наступает черед личных историй, имеющих конкретного рассказчика (или нескольких рассказчиков). Каждая история имеет своё метафорическое название, начинающиеся с «О» («О красоте диктатуры и тайне бабочки в цементе», «О шепоте и крике... и о восторге», «О сладости страдания и фокусе русского духа», «О милостыне воспоминаний и похоти смысла», «Об одиночестве, которые очень похоже на счастье», «О небрежливости мертвых и тишине пыли» и др.). Книга завершается «Примечанием обывателя» — анонимным рассказом женщины, которая своим высказыванием может подытожить все перемены, описанные в книге:

«Митинги, демонстрации... А мы тут — как жили, так и живем. И при социализме, и при капитализме. Нам что „белые“, что „красные“ — одинаково. Надо дожидаться весны. Картошку посадить...»<sup>9</sup>.

В книге С. Алексиевич имеет место воплощение наиболее фундаментального из всех видов конфликтных отношений — конфликта двух миров. Мир прошлого и мир настоящего противопоставлены друг другу. Мир советский, ушедший, разрушенный, с одной стороны, и мир нового порядка — с другой, вступили в сложные антагонистические отношения, и эти противоречия, прошедшие через судьбы миллионов людей, стали основой доминантного образа времени XX века.

В центре конфликта двух миров стоит советский человек — homo sovieticus, и это он становится главной жертвой и одновременно участником конфликта. После перестройки общество разделилось, произошла поляризация как на уровне сознания, так и в отношении человека с миром, обществом. Часть рассказчиков осталась в *том* мире с его идеалами и мечтами. Другие отбросили прошлое и наслаждаются новыми возможностями. Одновременно обе группы оказались в *расколотом* пространстве. Связь между двумя мирами распалась, из-за чего произошел «отрыв» от естественного исторического процесса. У «старого» мира нет будущего, «новый» не опирается на опыт прошлого.

Конфликт двух миров — старого и нового — является одним из самых универсальных, в нем сконцентрированы как философские, так и исторические идеи. «Старое» — это действительность до начала пе-

рестройки, в ее центре советский человек, его идеалы, мечты, но также трудности и повседневные проблемы; «новое» — это новый образ жизни, он начинается с перестройки и охватывает такие понятия, как свобода, капитал, социальное неравенство. Бинарная основа конфликта двух миров предполагает существование системы элементов конфликтной напряженности внутри художественного текста, среди которых можно в первую очередь указать на пространственные и временные.

В исследуемом материале выявлена оппозиция нескольких типов пространств: выделяется микропространство (например, коммунальная квартира, кухня в хрущевке) и макропространство (Москва и ее разные облики, Советский Союз, Россия).

Пространство «русской кухни» представлено не только как помещение в квартире, но прежде всего как социально значимое место встреч и бесед людей:

«Русская кухня... Убогая „хрущобная“ кухонька — девять–двенадцать (счастье!) квадратных метров, за тонкой стенкой туалет. Советская планировка. На окошке лук в баночках из-под майонеза, в горшке столетник от насморка. Кухня у нас — это не только место для приготовления пищи, это и столовая, и гостиная, и кабинет, и трибуна. Место для коллективных психотерапевтических сеансов. В девятнадцатом веке вся русская культура жила в дворянских усадьбах, а в двадцатом — на кухнях. И перестройка тоже. Вся „шестидесятническая“ жизнь — это „кухонная“ жизнь. Спасибо Хрущеву! Это при нем вышли из коммуналок, завели личные кухни, где можно было ругать власть, а главное — не бояться, потому что на кухне все свои»<sup>10</sup>.

Маленькой *хрущевской* кухне противопоставлено макропространство всей страны:

«Великая была империя — от моря до моря, от Заполярья до субтропиков»<sup>11</sup>.

Оно охватывает всю империю (Советский Союз, а затем Россию), включая Москву — огромный город, город-символ, город-знак, где жизнь кипит и никогда не прекращается. Одновременно Москва как макропространство сама становится местом антиномической напряженности. Москва до перестройки (город детства, счастья, спокойствия) противопоставлена сегодняшней Москве (город в постоянном движении, город, которым управляют деньги, город капиталистов):

«На Старом Арбате, моем любимом Арбате я увидела торговые ряды — с матрешками, самоварами, иконами, фотографиями царя и его семьи. Портреты белогвардейских генералов — Колчака, Деникина и бюст Ленина... Матрешки всяких видов — „горбиматрешки“ и „ельциноматрешки“. Я не узнавала свою Москву. Что это за город?»<sup>12</sup>.

В художественном пространстве произведения антиномически противостоят Советский Союз и Россия. Физическое пространство как будто не поменялось (люди остались жить на том же месте), однако возникает иное «метафизическое» пространство вследствие переосмысления таких понятий, как «родина», «гражданская совесть», «националь-



ность». За короткое время люди как будто «переехали» жить в другую страну, где меняются названия улиц и площадей, где сносятся одни памятники и устанавливаются другие:

«До августа девяносто первого года мы жили в одной стране, после августа в другой. До августа мою страну звали СССР...»<sup>13</sup>.

Драматизм конфликта усугубляется расколом сознания: люди временно оказались в разных пространствах, социальная трещина пролагает в некогда единых семьях:

«Я... и мой сын... и моя мать... Мы все живем в разных странах, хотя все это — Россия. Но мы чудовищно друг с другом связаны. Чудовищно! Все чувствуют себя обманутыми...»<sup>14</sup>.

«Там» и «здесь» — два местоимения, маркирующие антагонизм двух миров, причем для одних «там» было хорошо, а «здесь» плохо, для других совсем наоборот.

Аналогичным образом изображается расколотое время. Будущее оторвано от прошлого, история прекратила свое естественное развитие. Связь времен порвалась, и это привело к расколу в общественном сознании: для одних идеалы остались прошлым, для других главным ориентиром стало будущее.

С. Алексиевич во вступлении определяет главную тему своей книги как прощание с советской эпохой: «Мы прощаемся с советским временем. С той нашей жизнью»<sup>15</sup>. Для писательницы, а также для ее рассказчиков советская эпоха представляла собой как будто отдельную, другую реальность:

«Это было недавно, но это было в другую эпоху... В другой стране... Там осталась наша наивность, наш романтизм. Доверчивость»<sup>16</sup>.

Герои Алексиевич не находят себе места в новой жизни, их время — это советское время, там они выросли и там хотели бы жить. Конфликт прошлого и будущего усугубляется благодаря эпизодам самоубийств тех, кто «прирос» к прежнему строю, прежней идее: рассказ о маршале С. Ф. Ахромееве (глава «Об одиноком красном маршале и трех днях забытой революции»), рабочем Александре Порфирьевиче Шарпило (глава «О братьях и сестрах, палачах и жертвах... и электорате»), рассказ о коммунисте Василии Петровиче Н. (глава «О другой библии и других верующих»).

Два ценностных вектора антиномии взаимопересекаются. В одних случаях он направлен в прошлое, в других — в будущее:

«Сейчас пишут: советский лагерь, коммунистическое гетто. Любоедский мир. Страшного я не помню... Я помню, что он был наивный, тот мир, очень наивный и нелепый. Я всегда знала, что я так жить не буду! Не желаю!»<sup>17</sup>.

И тут же прямо противоположное высказывание:

«То были прекрасные, наивные годы... Мы поверили Горбачеву, сейчас уже никому так легко не поверим. Многие русские люди возвращались из эмиграции на Родину... Был такой подъем! Думали, что сломаем этот барак. Построим что-то новое»<sup>18</sup>.

В сознании многих людей именно прошлое было светлым, справедливым и наивным (как детство), а социализм был реализацией идеалов человечества. Для некоторых как прошлое, так и настоящее осталось источником конфликта, они не могли (и не могут) найти свое место в этой жизни. Часть рассказчиков только после распада Советского Союза обрела главную для себя ценность — свободу. О многоаспектном восприятии временного конфликта в книге «Время секунд хэнд» свидетельствует цитата, в которой сопоставлено три разных взгляда на время и историю:

«— Убили черт знает сколько людей, но у нас была великая эпоха.

— Мне не нравится то, что сейчас, я не в восторге. Но и в „совок“ не хочу. Не рвусь в прошлое. К сожалению, хорошего ничего не могу вспомнить.

— А я хочу назад. Мне не нужна советская колбаса, мне нужна страна, в которой человек был человеком. Раньше говорили „простые люди“, а сейчас „про-стонародье“. Чувствуете разницу?»<sup>19</sup>.

Хронотоп книги «Время секунд-хэнд» связан с поисками новой точки опоры в меняющемся на глазах мире. Каждый рассказ является индивидуальным свидетельством пережитого. Одновременно все рассказы, благодаря их циклическому композиционному единству формируют образ времени трагических перемен, перемоловших судьбы миллионов людей.

Анализ двух типов антиномий (на уровне пространства и времени) в книге «Время секунд хэнд» позволил выявить и подробно описать системное воплощение категории художественного конфликта двух миров. Характер конфликта точно соответствует изображению мира перемен с конца 1980-х годов, в данном произведении это именно бинарное построение мира стало лучшим методом воссоздания действительности. Конфликт, понимаемый как «поле антиномической напряженности»<sup>20</sup>, проявляется на всех уровнях структуры текста и характеризует авторскую — амбивалентную — позицию в отношении картины жизни, результат осмысления социальных и политических процессов, радикально изменивших жизнь русских людей.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Погрибный А. Г.* Художественный конфликт и развитие современной советской прозы. Киев: Вища школа: Изд-во при Киевском ун-те, 1981. С. 45.

<sup>2</sup> Там же. С. 46.

<sup>3</sup> *Гинзбург Л.* О психологической прозе. М.: Intrada, 1999. С. 8.

<sup>4</sup> Там же. С. 9.

<sup>5</sup> Там же. С. 202.

<sup>6</sup> *Алексеевич С.* Время секунд хэнд. М.: Время, 2016. — 512 с.

<sup>7</sup> Там же. С. 39.

<sup>8</sup> Там же. С. 142.

<sup>9</sup> Там же. С. 491.

<sup>10</sup> Там же. С. 20.

<sup>11</sup> Там же. С. 172.

<sup>12</sup> Там же. С. 95.

<sup>13</sup> Там же. С. 138

<sup>14</sup> Там же. С. 284.

<sup>15</sup> Там же. С. 7.

<sup>16</sup> Там же. С. 59.

<sup>17</sup> Там же. С. 352.

<sup>18</sup> Там же. С. 24.

<sup>19</sup> Там же. С. 33.

<sup>20</sup> *Коваленко К. Г.* Художественная конфликтология. Структура и поэтика художественного конфликта в русской литературе XX века. М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2001. С. 9.

**Górska K., Kovalenko A. G.**

*Peoples' Friendship University of Russia (RUDN university), Russia*

#### **TIME AND SPACE IN THE BOOK "SECOND HAND TIME" BY SVETLANA ALEXIEVICH: STRUCTURE OF ARTISTIC CONFLICT**

The article is devoted to the specificity of the artistic conflict in the literary and documentary prose of Svetlana Alexievich, with special attention to her book "Second Hand Time", and reveals that the artistic conflict becomes a part of the artistic structure of of. Alexievich's book and manifests itself, first of all, at the level of artistic time and space. The conflict is one of the "tools" to create an image of the tragic changes of the 20<sup>th</sup> century. An additional relevance of the problem is given by the fact that the book for which the author was awarded the Nobel Prize, needs more detailed research as a fact of fiction

*Keywords:* artistic conflict; artistic and documentary prose; ambivalence; non-fiction conflict.

**ВОПЛОЩЕНИЕ ОБРАЗА ЖИВОТНОГО  
В ГРАНИЦАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
(НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ Л. АНДРЕЕВА «КУСАКА»  
И С. ХЕДАЯТА «БЕЗДОМНЫЙ ПЕС»)**

В статье рассматриваются рассказы Л. Андреева «Кусака» и С. Хедаята «Бездомный пес» с позиций воплощения образа животного в границах художественного текста. Осмысление мира людей, окружающей действительности «глазами» животных — распространенный прием в литературе, идущий еще из древних преданий и мифов, различных произведений устного народного творчества. Общими для произведений являются: мотивы физического истязания животных, мотивы страдания и сострадания, беспомощности, любви, горечь потери хозяев. Писатели персонафицируют в собаках положительные человеческие качества: безусловная, абсолютная преданность, возможность положиться на него как на самого себя. Введенные в круг человеческих или человекоподобных отношений данные образы являют собой зеркало гуманистического самосознания названных художников слова.

*Ключевые слова:* образ животного; символ; мотив; художественное пространство; персонафикация.

Осмысление мира людей, окружающей действительности «глазами» животных — распространенный прием в литературе, идущий еще из древних преданий и мифов, различных произведений устного народного творчества. Животные — самая наглядная для человека форма инобытия духа, которую он может оценивать как сверхчеловеческую или недочеловеческую, но которая так или иначе определяет его место в иерархии мироздания. Классическими произведениями, написанными в этом ключе, являются в русской литературе «Холстомер. История одной лошади» Л. Н. Толстого, «Сны Чанга» И. А. Бунина, в казахской — «Серый Люты́й» М. О. Ауэзова, «Кербугу» О. Бокеева.

В данной статье мы обращаемся к образу собак — Кусаки и Пата, изображенных Л. Андреевым («Кусака») и С. Хедаятом («Бездомный пес») и вовлеченных в круг человеческих отношений. Данные образы — своего рода зеркало гуманистического самосознания названных художников слова. В заглавие рассказа у русского писателя вынесена кличка собаки — Кусака, которую она получила от дачников за свои поступки: «...беззвучно подкраваясь собака яростно вцепилась зубами в раздвигавшийся подол платья, рванула и так же беззвучно скрылась в беззвучных кустах крыжовника и смородины»<sup>1</sup>. У иранского писателя заглавие выражает «общественный статус» животного — «бродячий пес». В разных культурах по-разному ассоциируется образ собаки, и во многих

он позитивен. Собака — издревле домашнее животное человека, воплощающее преданность, защиту, бдительность, милосердие, считающееся покровительницей целительства охотников и воинов. В исламском культурном пространстве собака имеет значение «нечистой», но, однако, используется как сторож<sup>2</sup>.

Рассказ «Бродячий пес» С. Хедаята имеет особое символическое вступление — описание площади Верапино. Подчеркивая равнодушие, черствость и бездушие людей к друг другу, автор перечисляет одушевленные предметы с неодушевленными в одном ряду: «люди, лавки, деревья, животные — все было неподвижно, все застыло». Далее в повествовании возникает более чем говорящий образ бездушного человека, «сердцевина» которого высохла, но он все почему-то продолжает жить: «стоит чинара, сердцевина ее уже давно высохла, но дерево с удивительным упорством широко простирает свои искривленные, подагрические ветви». И только после этого, где-то на этой площади мы находим нашего пса Пата, шотландского сеттера. Следуя за воспоминаниями пса, мы знакомимся с образами его матери и брата, хозяина и сына.

В письме К. И. Чуковскому, написанном 19 июля 1902 года, читаем: «Мне неважно, кто „он“ — герой моих рассказов: поп, чиновник, добряк или скотина. Мне важно только одно, что он человек и как таковой несет одни те же тяготы жизни. Более того: в рассказе „Кусака“ героем является собака, ибо все живое имеет одну и ту же душу, все живое страдает одними страданиями и в великом безличии и равенстве сливается воедино перед грозными силами жизни»<sup>3</sup>.

Создавая образ собаки, Л. Андреев изображает различные периоды ее жизни, искусно рисует психологический портрет. И только в третьей главе мы видим по-настоящему счастливую собаку, «гордую и независимую», и в то же время «ласка казалась ей неожиданностью, чудом», она осознает ее мимолетность. «Всею собачьей душой расцвела Кусака. У нее было имя, на которое она стремглав неслась из зеленой глубины сада; она принадлежала людям и могла им служить. Разве недостаточно этого для счастья собаки?»<sup>4</sup>.

Художественное пространство рассказа «Кусака» более локализовано и организуют его заброшенная дача, крыльцо, деревья сада. Собака в начале повествования была помещена в рамки домашнего интерьера, хозяйственного двора, отрегулированного уклада жизни.

В рассказе иранского писателя целый абзац посвящен описанию собаки с «человечьими глазами», которые он сравнивает с «зрачками раненой газели», что характерно для литературы восточных народов. В эпилоге же автор вновь акцентирует внимание на глазах собаки. Они похожи на человечьи: в них столько же мук и страданий.

Мотивы физического истязания являются общими для произведений. Это эпизоды о побоях, издевательствах, упоминание об одном

случае, когда животные поддавались на ласку, а в результате их ругали и били. В «Кусаке» собака поверила мужику-пропойце, который тоже обижен на весь мир, затаил злобу и страх на людей. Кусака противится обстоятельствам, в которые попала. Пат, напротив, демонстрирует восточную ментальность, выражающуюся в смиренности: понимая, что ничего нельзя изменить, он два года безнадежно ищет хозяина. В «Кусаке» события разворачиваются в авторском времени, от прошлого к настоящему, в «Бродячем псе» автор использует прием ретроспекции для того, чтобы ввести читателей в историю жизни собаки.

И. С. Брагинский отмечал, что востоковед Е. Э. Бертельс в предисловии к сборнику «Рассказы персидских писателей» ссылаясь на признания самого Садека Хедаята (1903–1951) о том, что рассказ «Бездомный пес» навеян чеховской «Каштанкой». Исследователь писал: «Судьба описанной Хедаятом собаки — это собственная судьба автора: он так же тщетно искал сочувствия в окружавшей его жестокой действительности и трагически окончил свою жизнь»<sup>5</sup>.

В этих небольших по объему рассказах много автобиографичного. Хедаят — переводчик среднеперсидских памятников: «Книга подвигов Ардашира Папакана», «Разъяснения, устраняющие сомнения», знаток персидского фольклора и этнографии, вынужденный 1950-е годы выехать в Париж, поскольку оказался героем не своего времени. В порыве отчаяния уничтожает несколько рукописей собственных произведений и кончает жизнь самоубийством. Сочинения Хедаята переведены на многие языки мира; его творчество оказало значительное влияние на развитие современной персидской литературы.

Ряд подобных обстоятельств имел место в жизни Леонида Андреева: сиротство, нищета и скитания, попытки самоубийства, эмиграция.

Безымянные Кусака и Пат переживают горечь потери хозяев. Кусака, возможно, изначально была бродячей, бездомной, у нее не было собственного имени, никто не мог сказать, где она находилась всю долгую морозную зиму и чем кормилась. Это была собака с маленькой биографией, оказавшаяся в определенном социальном пространстве, время от времени обретавшая хозяев. Более трагична судьба Пата, который теряет хозяев в зрелом возрасте. Шотландский сеттер с трагической судьбой, некогда «чистый и ухоженный, он был смелым и бесстрашным, а теперь стал грязным, трусливым и покорным... Он ощущал себя частью мусора. В нем что-то умерло»<sup>6</sup>.

В обоих рассказах изображены подростки, к которым привязываются собаки. Кусаку полюбила Леля, Пат с особой нежностью вспоминал сына хозяина. В произведениях совершенно не новы мотивы единения человека и животных, включенных в круг общего бытия и сопереживающих радостям и горестям друг друга. Подростки, в отличие от взрослых, оказываются способными ощущать боль и переживания животных, оли-

цетворя тем самым духовную зрелость, человечность, осознавая себя хранителями всех живущих на земле.

Мотивы страдания и сострадания, беспомощности, любви звучат совершенно одинаково в рассказах: «Кусака долго металась по следам уехавших людей, добежала до станции и — промокшая грязная — вернулась на дачу», «Пат снова вернулся, так как понял, что хозяин возвращался на площадь, Пат почувствовал волнение и страх. В страхе Пат обегал много улиц, долго метался по городу, но все было напрасно». Блуждания по городу для собак ассоциировались с адом, постоянно звучит зов природы. В повествовании о Пате часто звучат антитезы: счастливая жизнь — бродяжничество, сытость — голод, воля — неволя. Возможностью иной судьбы стал сад, в котором собака подвергается искушению. Как известно, «восточно-азиатский сад всегда нужно было понимать как полную копию космической гармонии, влиявшую на людей в доброжелательном смысле»<sup>7</sup>. Причем вход можно найти часто лишь после прохода вдоль всей стены. «Пат почуял запах самки, особый запах подобного себе существа, неудержимо влекущий его. И этот запах заставил забыть его обо всем. Он несколько раз вдохнул воздух, беспокойно забегал и, наконец, через отверстие в садовой стене для воды проник в сад»<sup>8</sup>. После «преступления» он изгоняется из рая — «райского сада», и начинаются его испытания и неприятности. Для Кусаки сад — убежище, поскольку сад несет положительный образ даже в символике грез: «Не помня себя от страха, переметываясь со стороны в сторону, наткнувшись на загорожи и людей, она мчалась на край поселка и пряталась в глубине большого сада, в одном ей известном месте. Там она зализывала ушибы и раны и в одиночестве копила страх и злобу»<sup>9</sup>.

Небольшая деталь — ошейник — несла в себе символическую нагрузку в рассказе С. Хедоята: «...заботы и обязанности: он должен был бежать на зов хозяина, лаять на чужого человека или чужую собаку, играть с ребенком хозяина...». Снятие ошейника печником дало неограниченную свободу: «Какое чувство облегчения! Как будто с него разом сняли всю ответственность, все обязанности!»<sup>10</sup>.

Писатели выражают в собаках положительные человеческие качества: безусловная, абсолютная преданность. Кусака и Пат — прежде всего помощники человеку в его деятельности, носители определенных общественных функций и качеств, но они и жертвы. Жертвенность их усугубляется двумя мотивами. Во-первых, в мучениях и гибели виновен человек. Во-вторых, животное беззащитно в смерти, как был беззащитен Пат в жизни: «Вороны прилетели, чтобы выклевать карие глаза Пата»<sup>11</sup>. Смерть Пата становится кульминационным в рассказе. Умерев, Пат как бы заявляет о себе. И открытый, по сути, финал у Андреева обрек Кусаку на вечные муки и тоску, обиды и ненависть.



Таким безрадостным было знакомство с человеческими бездушием и равнодушием, жестокостью к животным. Безусловно, это факты личной биографии авторов, которые легли в основу произведений.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> Андреев Л. Н. Рассказы. М.: Худож. лит., 1970. 320 с.
- <sup>2</sup> Словарь символов. М.: Астрель, 2003. 1053 с.
- <sup>3</sup> Чуковский К. И. Из воспоминаний. СПб.: Азбука, 2018. 480 с.
- <sup>4</sup> Андреев Л. Н. Указ. соч. С. 16.
- <sup>5</sup> Брагинский И. С. Проблемы востоковедения. М.: Наука, 1974. 493 с.
- <sup>6</sup> Хедаят С. Бездомный пес // Литература народов мира. 2001. № 1. С. 101–104.
- <sup>7</sup> Словарь символов. С. 744.
- <sup>8</sup> Хедаят С. Указ. соч. С. 103.
- <sup>9</sup> Андреев Л. Н. Указ. соч. С. 14.
- <sup>10</sup> Хедаят С. Указ. соч. С. 103.
- <sup>11</sup> Там же. С. 104.

Zhapanova M. E.

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### THE PERSONIFICATION OF THE ANIMAL'S IMAGE WITHIN THE BOUNDARIES OF THE ARTISTIC TEXT: ON THE MATERIAL OF THE STORIES BY LEONID ANDREEV "SNAPPER" AND SADEG HEDAYAT "A STRAY DOG"

The article analyzes the stories as "Snapper" by L. Andreyev and "A Stray Dog" by S. Khe-dayat from the standpoint of the embodiment of the image of the animal within the boundaries of the artistic text. The comprehension of the human world and surrounding reality through the "eyes" of animals is a widespread device in literature, which comes from ancient stories, myths and different folklore tales. Two works are similar in their motifs of animals' physical sufferings, pain and compassion, helplessness, love, distress of losing the owner. The writers personify in dogs positive human qualities: unconditional, absolute dedication and reliance. The images entered into the circle of human or human-like relationships mirror the humanistic self-consciousness of their creators.

*Keywords:* animal's image; symbol; reason; artistic field; personification.

## НАСЛЕДИЕ Ю. Ф. САМАРИНА И ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС РОССИИ XIX ВЕКА

В 2019 году исполняется 200 лет со дня рождения выдающегося деятеля славянофильства Ю. Ф. Самарина. На современном этапе развития отечественного литературоведения его идеи приобретают особую актуальность в определении важных ориентиров в поисках национальной идентичности русской культуры. Яркая личность в славянофильстве, Ю. Ф. Самарин оставил неоценимые сведения о своих отношениях с ведущими художниками эпохи: Лермонтовым, Гоголем, Белинским, Тютчевым, Тургеневым, Герценом, Хомяковым и др. Сегодня имя Самарина представляет интерес своей жизненной позицией, утверждавшей путь собственного духовного возрождения, противопоставленный радикальным увлечениям времени.

*Ключевые слова:* Ю. Ф. Самарин; литература; культура; славянофильство; нравственность.

Ю. Ф. Самарин (1819–2019) — русский мыслитель и публицист, деятельность которого высоко оценивалась современниками. В настоящее время его личность и литературное наследие незаслуженно удалены от ведущих тем научных исследований. Зачастую упоминание имени Самарина ограничивается отдельными фрагментарными сведениями о важнейших фактах жизни и деятельности Лермонтова, Гоголя, Белинского, Тютчева, Тургенева, Герцена, Хомякова и др. Даже при рассмотрении славянофильского наследия личность Самарина затемняется, хотя многие важнейшие положения учения были сформулированы при непосредственном его взаимодействии с другими представителями течения. Литературоведение как наука исследует один из универсальных видов искусств. В отечественной науке литература по своей эстетической значимости выделилась из общего искусствоведения, что предполагает особый подход к изучению ее проблематики. На литературе лежит огромная ответственность перед будущими поколениями в деле формирования исторической памяти нации. Не случайно выдающиеся исследователи подчеркивали многоаспектность в изучении литературного наследия. Искусство слова таит в себе огромный пласт неисчерпаемых богатств, пополняющих национальный язык образцовыми формами и значениями. Каждое языковое явление имеет непосредственное взаимодействие с общественными процессами эпохи, вызванными конкретными событиями: от исторических потрясений, утверждения новых подходов, взглядов до многовековой традиции сохранения духовного потенциала нации. В связи с этим многогранный подход в изучении русской классической литературы приобретает неоспоримую важность: во второй поло-

вине XIX столетия русская литература признается лидером в мировом литературном процессе, на который повлиял самобытный подход в духовном восприятии человека. Корни этого процесса кроются в своеобразии формирования русской литературы как особого типа творчества. Религиозное мировоззрение авторов древнерусской литературы воссоздается (сознательно или бессознательно) в лучших творениях русских писателей, прошедших в эпоху нового времени через мучительные поиски своей индивидуальности, собственного духовного стержня. Художники руководствовались идеей общественного служения, ответственности за судьбы своего народа. Современное литературоведение сосредотачивается на воссоздании полноты процесса формирования национального самосознания, его истоках, среде бытования и перспективах дальнейшего развития.

В истории русской литературы общепринято выделять раздел о наследии славянофилов. Вопрос традиционный, имеющий свою историю и не оставляющий внимание исследователей своей актуальностью при обосновании истоков самосознания современного общества. Славянофилов называют в числе первых мыслителей, поставивших и определивших вопрос о нашей национальной самоидентичности, и современная история вновь и вновь подводит нас к работе над восстановлением порванных звеньев в общей цепи нашего прошлого.

Славянофильство как одно из оригинальных учений в России XIX столетия в наши дни привлекает к себе особо пристальное внимание. Обращение к этому неоднозначному явлению ведет за собой ряд значительных принципиальных сопоставлений: Россия и Запад, вера и разум, религия и наука, идеализм и материализм и т. д. Весь спектр вопросов сливается с самим понятием «славянофильства» как таковым в его историческом и онтологическом значениях.

Литературный процесс XIX века является отражением великого социально-экономического подъема России: за короткий период преодолен историко-культурный разрыв между русской и европейской цивилизациями. России потребовалось пятьдесят лет для достижения экономического роста, к которому западноевропейские страны подходили в течение четырех столетий. Столь бурный период истории предопределил внутренние противоречия во всех сферах общественной жизни. Век Просвещения заострил глубокие проблемы, указывающие на целенаправленность понятий традиции и новаторства, прошлого и настоящего, духовного и материального. Современные мыслители по-разному толковали прогрессивность выработанных идей, меняющихся от различных жизненных условий, в стремлении достичь высоких результатов в широком спектре деятельности, зачастую скоропалительно отвергая привычный уклад. Русское общество в большей степени ощутило разрыв между вековой историей и потребностями

времени, в погоне за которыми менялись исходные представления о национальном своеобразии России. Долгое время определяющим моментом в поступательном движении истории указывались революционные идеи, с легкостью выделявшиеся в исследованиях и сочинениях деятелей науки, литературы и искусства; материалистический классовый подход долгое время оставался единственно верным научным принципом анализа действительности, что легло в основу обоснования методов изучения общественных наук. Литературоведение как наука опирается на многочисленные результаты исследований социально-исторической атмосферы. В свою очередь, литература как вид искусства всегда наполнялась актуальными общественно значимыми проблемами, осваивающимися в различной степени интенсивности. Результаты этого своеобразия просматриваются в эпохальные периоды: например, в отечественном опыте выделяются периоды предельной идеологизации всех сфер литературной деятельности в ее синхроническом и диахроническом аспектах. Реакцией на столь политизированную проработку литературно-эстетических идей стал уход в крайний структурализм, когда приоритетным подходом выбиралось рассмотрение художественного произведения в изоляции от общественной жизни; в некоторых случаях, касательно современной литературы, происходила подмена традиционных нравственных и моральных ценностей потребностями времени, сформировавшихся под знаком материальных ценностей. В результате указанного перекаса, как отмечается многими исследователями, общество очутилось в духовном вакууме. Так, при разрешении сложных противоречий в воспитании подрастающего поколения очевидным оказалось отсутствие идеалов, на которые стоило бы ориентироваться. Тем более эти противоречия усиливаются в условиях нарастающих эгоистических тенденций современного общества.

Современные жизненные условия настораживают перспективой развития общества, поэтому наиболее убедительной и последовательной идеей утверждается идея государственности в ее основополагающем значении для развития общества.

Необходимо объективное рассмотрение литературного процесса в России середины XIX века с учетом принципов государственного начала, самоопределения нации и духовно-нравственных ориентиров, присутствующих в публицистике Ю. Ф. Самарина и других литераторов того времени. Тем самым возможно достичь полноценного отношения к проблемам, сформировавшимся в условиях сложного выбора переломной эпохи середины XIX века, когда на страницах литературных сочинений рассматривались глобальные вопросы будущего страны, нации, народа, предопределившие исторические явления начала XX века и отразившиеся в поисках начала XXI. Тем самым

в работе расширяется представление о художественном творчестве писателей за счет объективного включения социально-исторического анализа изображаемых проблем, типов и характеров. Важно выделить оформившиеся идеи, высказанные отечественными литераторами, устремленные на предотвращение социальных потрясений, способные вспыхнуть из-за недостаточного внимания в разгар социально-экономического подъема.

Долгое время единственной книгой о жизни Ю. Ф. Самарина оставался очерк барона Э. Б. Нольде «Юрий Самарин и его время». Первый биограф славянофила очень верно определил подход к рассмотрению его жизненного пути: связь судьбы человека с эпохой. Личность Самарина предопределила выбор требований и условий используемого приема: он принадлежал к важнейшему идеологическому направлению русской общественной мысли — славянофильству; участвовал в эпохальных государственных делах России: его руке принадлежит первый вариант манифеста об освобождении крестьян, представленный на редактирование комиссии; в трудах он обращался к важнейшим вопросам национальной и внешней политики страны. Всего себя он обрек на титанический труд общественного деятеля, лишившись спокойствия и умиротворения семейной жизни.

Современники отличали его цельность и последовательность. Навсегда разрешив для себя вопрос духовного самостояния, основанного на традиции православия, он утвердил фундамент всей жизни, единственно надежный и неизменный. Самарин уверенно вел себя в полемике с западниками, в литературных стычках с Белинским; во время Крымской войны, создавая отряды ополчения; при подготовке законодательства о крестьянской реформе, во время польского восстания 1862 года, в борьбе за национальные интересы России на ее окраинах. Внезапная смерть православного мыслителя сплотила людей различных взглядов, потому что не выявилось причин противопоставлять личное несогласие единству и самоотверженности искренних усилий человека-труженика.

Ю. Ф. Самарин незаслуженно забыт современными деятелями науки и культуры. Учитывая, что XIX век вошел в историю как эпоха усиления радикальных тенденций в России, приближаешься к пониманию судьбы литературного и общественного наследия Самарина. Во времена, когда размываются духовные традиции, когда общество не находит надежную основу своему развитию в постоянно изменяющихся явлениях, позиция человека, стремящегося предотвратить разрушающие современные тенденции, вызывала осуждающий ропот и его начинания погружались в тину умыслов на злобу дня. Сегодня же именно Самарин представляет интерес своей жизненной позицией, утверждавшей путь собственного духовного возрождения.

**Zaharov E. V.**

*Russian Institute of Theatre Arts GITIS, Russia*

**YURI SAMARIN'S HERITAGE AND THE LITERARY PROCESS IN THE 19<sup>TH</sup> CENTURY  
RUSSIA**

The author reminds that 2019 is the year of the 200<sup>th</sup> anniversary of the outstanding Slavophil Juri Samarin. At the present stage of development of Russian literary studies his ideas become particularly relevant in determining the important landmarks in the search for the national identity of Russian culture. A bright personality in Slavophilism, Samarin left invaluable memoirs about his relations with the leading artists of the era: Lermontov, Gogol, Belinsky, Tyutchev, Turgenev, Herzen, etc. Today Samarin's name is interesting because of his attitude, his own path of spiritual rebirth, opposed to radical preoccupations of the era.

*Keywords:* Juri Samarin; literature; culture; Slavophilism; morality.

## ПОМЕТЫ М. П. ЧЕХОВОЙ В КНИГАХ ЛИЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ

Пометы М. П. Чеховой встречаются во многих книгах о Чехове и свидетельствуют о том, что сестра писателя внимательно их читала и обращала внимание прежде всего на написанное о семье Чеховых и о брате. Как бы ни хотелось Марии Павловне представить свою семью в выгодном свете, как бы ни заботилась о репутации брата, она была против приукрашиваний, грубой ретуши, вольности в воспоминаниях младшего брата М. П. Чехова. Ее пометы — не только историко-литературный источник, заключающий в себе непосредственно возникающие мысли и чувства читающего и думающего человека, но и живой пульс того времени.

*Ключевые слова:* пометы; историко-литературный источник; семья Чеховых; репутация.

Книги с пометами Марии Павловны Чеховой сосредоточены в ее личной библиотеке, хранящейся в Доме-музее А. П. Чехова в Ялте. Они позволяют прежде всего познакомиться с методами ее работы с книгой и целой системой различных условных знаков, наносимых чаще всего простым карандашом, иногда синим и красным, редко — чернилами. Как правило, это подчеркивания в тексте одной чертой, в случаях особого волнения или несогласия — несколькими, часто встречается очерчивание абзаца вертикальной линией, рядом знак вопроса или NB. Иногда, полемизируя с автором, Мария Павловна писала на полях слово, несколько слов, даже предложений, выражающих ее взгляд на то или иное положение. В таком случае делалась сноска в конце предложения или абзаца и писался мелким почерком небольшой текст в начале или конце страницы, реже переворачивалась книга и использовались поля слева или справа.

Пометы М. П. Чеховой имели и имеют определенную научную значимость, зачастую выражали отстаиваемую ею точку зрения, вследствие чего носят личный и эмоциональный характер. Благодаря характерному для нее способу работы, множеству оставленных помет на книгах, которые Мария Павловна читала в разные периоды своей жизни, мы имеем возможность узнать, насколько интересны и важны были для нее те или иные факты, узнать ее мнение по тому или иному вопросу, понять, насколько они соответствовали ее представлениям. Интересно, что многочисленные пометы встречаются, как правило, в начале многих книг, где речь идет о биографических сведениях писателя и о семье. Поскольку другие сюжеты во время чтения интересовали Марию Павловну меньше (например, анализ произведений), пометы в остальном тексте



книг либо редко встречаются, либо отсутствуют вовсе. В любой вышедшей книге о Чехове она обращала внимание прежде всего на написанное о брате и семье Чеховых.

Самыми ранними по времени являются пометы на текстах биографических очерков (1911–1916) Михаила Павловича к шеститомнику писем Чехова<sup>1</sup>, их очень немного<sup>2</sup>, потому что текст во время создания оговаривался и редактировался самой М. П. Чеховой, она давала советы брату, уточняла информацию.

И в следующей книге М. П. Чехова «Антон Чехов и его сюжеты» встречаются пометы Марии Павловны, уже на пятой странице она подчеркивает фразу: «Дед Антона Павловича был крепостным у Черткова»<sup>3</sup> и на полях пишет уточнение: «Управляющим в имениях изв. героя 1812 г. гр. Платова»<sup>4</sup>. Оно несколько высокопарно, но верно по сути, как и следующее подчеркивание слов «второй гильдии» на шестой странице. Михаил Павлович называет Павла Егоровича купцом второй гильдии. Это не совсем точно. В книге «Таганрог и Чеховы. Материалы к биографии А. П. Чехова»<sup>5</sup> указано, что 31 декабря 1857 года П. Е. Чехов получает купеческие документы — свидетельство купца третьей гильдии за № 185 и только в связи с отменой третьей купеческой гильдии в 1863 году Павел Егорович переходит во вторую гильдию. С начала 1875 года П. Е. Чехов перестает оплачивать купеческую гильдию и переходит в мещанское сословие, скорее всего потому, что уже был на грани разорения. Мария Павловна во всех книгах, где встречаются неточные указания по гильдии, оставляет пометы, не стараясь возвысить положение отца, что, несомненно, достойно уважения.

Следует заметить, что особо внимательна была М. П. Чехова к неточностям в датах. Так, на 20 странице читаем: «...Антоша (в Таганроге. — Н. И.) остался совершенно один. Так он и прожил здесь в одиночестве целые три года, сам добывал себе средства к существованию и продолжал свое образование в гимназии, пока не кончил в ней курса»<sup>6</sup>. Весь абзац очерчен вертикально синим карандашом и рядом поставлен знак NB. Неверное указание на количество лет, проведенных Чеховым «в одиночестве» в Таганроге, — два года после отъезда Ивана.

И хотя книга Михаила Павловича «Вокруг Чехова. Встречи и впечатления»<sup>7</sup> написана по знакомым Марии Павловне биографическим очеркам к шеститомнику, она внимательно прочитала ее и оставила пометы всюду, где текст вызвал ее возражение или сомнение. Достойно уважения ее стремление к точности.

М. П. Чехов, рисуя просвещенный образ отца, пишет на 28 странице: «Павел Егорович страстно любил газеты, выписывал их с первых же дней своей самостоятельности, начиная с „Северной пчелы“ и кончая „Сыном отчества“. Он бережно хранил каждый номер и в конце года связывал целый комплект веревкой и ставил под прилавок. Газеты он читал

всегда вслух и от доски до доски, любил поговорить о политике и о действиях местного градоначальника».

Мария Павловна очерчивает весь абзац карандашом и пишет на полях: «Упомянуты газеты в Мелихове». Понятно, что в таганрогский период, наполненный материальными заботами и лишениями, Павел Егорович не мог позволить себе такую роскошь — выписывать множество газет. Не нравились ей допускаемые Михаилом Павловичем вольности в воспоминаниях, что дети в семье Чеховых, «несмотря на сравнительную строгость семейного режима и даже на обычные тогда телесные наказания <...> вне сферы своих прямых обязанностей, пользовались довольно большой свободой. Прежде всего, сколько помню, мы уходили из дому не спрашиваясь; мы должны были только не опаздывать к обеду и вообще к этапам домашней жизни...»<sup>8</sup> — Мария Павловна подчеркивает слова прямой чертой, выражая несогласие.

Как бы ни хотелось Марии Павловне представить свою семью в выгодном свете, она категорически была против приукрашиваний, грубой ретуши. Михаил Павлович пишет с упоением: «Затем она (Мария Павловна. — *Н. И.*) поступила на Высшие женские курсы Герье и успешно закончила и их. С большим восторгом я вспоминаю то время, когда она слушала таких профессоров, как Ключевский, Карелин, Герье, Стороженко <...> переписывая для сестры лекции, окунувшись в неведомые для меня науки. Скажу даже более, что общение с лекциями сестры определило и дальнейшее мое образование. Казалось, что от пребывания сестры на высших женских курсах Герье изменилась и самая жизнь нашей семьи. Сестра сдружилась с курсистками, завела себе подруг, они собирались у нас и читали К. Маркса, Флеровского и многое другое, о чем тогда можно было говорить только шепотом и в интимном кругу. Все эти милые девушки оказались, как на подбор, интересными и развитыми женщинами»<sup>9</sup>.

М. П. Чехова очерчивает вертикальной чертой весь абзац и подчеркивает большой фрагмент текста от слов «скажу даже более...» и до конца. Действительно, эта фраза вызывает сильное сомнение, а Марии Павловне претит такая ложь, даже в угоду времени.

Не соглашается она и со следующим «воспоминанием» брата Михаила: «Воля Антона сделалась доминирующей. В нашей семье появились вдруг неизвестные мне дотоле резкие, отрывочные замечания: „Это неправда“, „Нужно быть справедливым“, „Не надо лгать“ и так далее»<sup>10</sup>.

Она очерчивает вертикально весь абзац и подчеркивает слова «воля Антона сделалась доминирующей» и якобы любимые реплики Чехова. Трудно представить, чтобы Чехов мог так категорично заявить отцу. Это явно беллетризованный Михаилом Павловичем образ брата.

Примером тщательного изучения Марией Павловной книг о Чехове может служить «Творческий портрет Чехова» А. Б. Дермана<sup>11</sup>, храня-

щийся в ее библиотеке, скрупулезно изученный, о чем свидетельствуют многочисленные характерные пометы в книге. Интонацию всех замечаний сестры писателя, как нам кажется, задает помета на 17 странице данной книги, где автор пишет, что в «случаях сомнительных и разноречивых» будет «обращаться, как к арбитру, к самому Чехову», соблюдая крайнюю осторожность при использовании мемуарных материалов, раскрывая сложность Чехова, а не затушевывая. На полях карандашом Мария Павловна с обидой замечает: «К сожалению с родными свидетелями жизни и творчества Чехова не считаются совершенно!». Возможно, отчасти этим обусловлено большое количество эмоциональных помет-возражений, которые свидетельствуют, что к 1929 году у Марии Павловны уже сформировалось несколько другое представление о чеховской семье, о брате, изменилась и она сама. И это вполне объяснимо. Вышел пользующийся огромной популярностью и принеший широкую известность и материальную независимость Марии Павловне шеститомник писем Чехова, в Ялте образовано Чеховское общество, в Москве разворачивается под руководством Е. Э. Лейтнеккера Чеховский музей, Белая дача получила не только охранную грамоту и превратилась в музей, но и включена в состав Государственной библиотеки им. Ленина. А главное — новая волна популярности Чехова-писателя, Чехова-интеллигента, воспитанного, мягкого, деликатного. Все это вызвало необыкновенное внимание к сестре писателя, к ее слову, ее мнению, ближайшего, родного писателю человека, посвятившего ему свои лучшие годы, свою жизнь!

О том, что основные положения книги Дермана противоречили точке зрения М. П. Чеховой, принижали и дискредитировали, как ей казалось, семью и брата, свидетельствует тот факт, что она не ограничилась только пометами и краткими замечаниями, написала особые примечания ко многим высказываниям исследователя. Изменился сам характер помет, стал другим. Так, когда Дерман пишет на 15 странице о том, что Чехов начал «свою житейскую деятельность „мальчиком“ за прилавком бакалейной лавочки а литературную — поставщиком увеселительного чтива для низкопробной прессы...», Мария Павловна пишет на полях: «Вздор!». У нее вызвали, вероятно, столь резкую и негативную реакцию слова, входящие в диссонанс со сложившимся к тому времени образом интеллигентного писателя.

Вызвала возражение сестры писателя фраза на 21 странице: «Чехов жил в семье, всецело находясь под властью царствовавшей в ней отцовской воли и установленных им порядков». Марией Павловной обозначена сноска в конце предложения, и внизу на полях карандашом ее пояснение: «ребята не слушались отца, но уважали, свободой пользовались достаточно». О том, что сыновья не слушались отца, поверить невозможно, впрочем, как и в то, что свободой пользовались достаточно.

Не осталось без внимания и следующее положение Дермана, который пишет на 22 странице, что Михаил Павлович «в своих воспоминаниях старался смягчить многое из того, что раскрыто было в этой области старшим братом Александром. Но, во-первых, даже с этими смягчениями жестокая ферула, под которой проходило детство Чехова, достаточно ясна. Главное же, высказывания самого А. П. заставляют думать, что ближе к истине все-таки показания брата Александра, хотя они и страдали некоторыми преувеличениями».

Вверху страницы мелким почерком Марии Павловны написано: «К сожалению брат Александр был алкоголиком, писал всегда будучи больным, любил нажимать на педаль. Брат Михаил не смягчал». И далее: «Александр не любил отца и мстил ему». На полях внизу страницы: «Никогда отец не наказывал меня, и я не видела в нашей семье порки — уж не такая большая разница в годах. Почему одному члену семьи верить, а другим нет и почему так многим биографам хочется верить Александру, а брата игнорировать. Почему?»

И на 24 странице на полях мелким почерком в продолжение дискуссии с Дерманом: «Было достаточно свободы у мальчиков Чеховых, и они ею пользовались широко. Не вышло ни одного кисляя. Какие все были театралы, вечно давали спектакли, дурачились, и всегда отец присутствовал при этом!». Явная попытка опровергнуть мемуары Александра и представить отца в более выгодном свете.

Не соглашается она и со следующим положением автора: «Впечатления сурового детства определяли и характер его (Чехова. — *Н. И.*) творчества, и характер его отношения к жизни и людям». На полях вместо вертикального очерчивания надпись карандашом: «Откуда же у Чехова юмор?»

Заботится сестра писателя и о репутации брата. Около приведенной Дерманом на 19 странице известной цитаты из письма Чехова к Ольге Леонардовне от 11 февраля 1903 года: «Ты пишешь, что завидуешь моему характеру. Должен сказать тебе, что от природы характер у меня резкий, я вспыльчив и проч. и проч. Но привык сдерживать себя, ибо распускать себя порядочному человеку не подобает. В прежнее время я выделял черт знает что. Ведь у меня дедушка по убеждениям был ярый крепостник» — после слова «крепостник» обозначена сноска Марией Павловной и в конце страницы мелким почерком написано: «Вероятно он очень в чем-нибудь провинился пред женой, что наговорил на себя несправедливо! Ведь так часто бывает, когда хочешь оправдаться. Уж когданибудь эта резкость могла бы проявиться, но ни я, ни братья этого не замечали. Со мной и матерью он был необычайно мягок».

М. П. Чехова не вступает в полемику с автором книги, пытается по-своему (иногда несколько наивно и не вполне убедительно) интерпретировать слова Чехова, которые идут вразрез с биографическими очерками, биографией семьи.

Не согласна Мария Павловна и с представленной автором оценкой общественно-политических взглядов начинающего писателя. Ее пометы свидетельствуют, как она старалась опровергнуть автора, сохранить репутацию брата и представить семью в соответствии с изменившимся временем. На полях 27 страницы она пишет: «Я с ранних лет помню А. П. протестующим против существ. тогда правительства, он был ярким противником монархизма — говорю это потому, что сама была заражена этим же от него. Вокруг него жизнь волновалась острыми общественными и политическими вопросами, однако он оставался к ним равнодушен, внимательно наблюдая, но не втягиваясь в них». И далее: «Да, он наблюдал, чтобы высказать свой полемический взгляд в своих мелких рассказах, так ярко изобразивших предреволюционную Россию». И в конце следующей странице: «Товарищей и друзей у него почти не было, ему было некогда. Братья и сестра заменяли ему их. Политические споры и разговоры были бесконечные».

Чехов во многих репликах-возражениях Марии Павловны не отделяется, а вписывается в семейный круг. И уж совсем негативную реакцию у сестры писателя вызвало следующее положение Дермана на той же странице: «...узкий кругозор, тот душный мирок мелких интересов мещанской семьи, который Чехов вывез из Таганрога, на некоторое время был в нем законсервирован...». Она гневно замечает: «Узкое представление о семье Чехова! Семья была мягкая колыбель для писателя», а на следующей странице вверху написала: «В бодрой веселой, смелой крепкой семье, избегающей всякого мещанства».

Именно в полемике с Дерманом выясняется взгляд М. П. Чеховой на свою семью, брата, измененный, скорректированный, бережно охраняемый. И выясняется точность и верность чеховского определения Марии Павловны: «Сестра, стерегущая нашу репутацию со строгостью и мелочностью придворной дамы, честолюбивая и нервная...»<sup>12</sup>.

Библиотека Марии Павловны<sup>13</sup> представляет огромный интерес для исследователей прежде всего тем, что книги имеют огромное количество помет, комментариев, которые делались ею на полях непосредственно в процессе самого чтения. Это обстоятельство позволяет рассматривать библиотеку сестры писателя еще и как особый историко-литературный источник, заключающий в себе не только непосредственно возникающие мысли и чувства читающего и думающего человека, но и живой пульс того времени.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Письма А. П. Чехова. М.*, Издание М. П. Чеховой. Биографические очерки М. П. Чехова. Т. 1–2. 1912; Т. 3. 1913; Т. 4. 1914; Т. 5. 1915; Т. 6. 1916.

<sup>2</sup> Как правило, это стилистически или фактические неточности: «Чехов, живя постоянно в Мелихово» (не соответствовало действительности), отчество «Петрович» зачеркнуто, надписано «Павлович» и др.

<sup>3</sup> *Чехов М. П.* Антон Чехов и его сюжеты. М.: Тип. «9-е Января», 1923. С. 5.

<sup>4</sup> Сохранены авторская орфография и пунктуация во всех пометах Марии Павловны.

<sup>5</sup> Таганрог и Чеховы. Материалы к биографии А. П. Чехова. Таганрог: Лукоморье, 2003. С. 41, 60.

<sup>6</sup> Чехов М. П. Антон Чехов и его сюжеты. С. 20.

<sup>7</sup> Чехов М. П. Вокруг Чехова. Встречи и впечатления. М.: Московский рабочий, 1960. 351 с.

<sup>8</sup> Там же. С. 46.

<sup>9</sup> Там же. С. 69–70.

<sup>10</sup> Там же. С. 73.

<sup>11</sup> Дерман А. Б. Творческий портрет Чехова. М.: Мир, 1929. Автор надписал подарочный экземпляр: «Глубокоуважаемой Марии Павловне Чеховой с великой просьбой не гневаться, не огорчаться и поверить, что автором этой книги руководила глубокая любовь к гению А. П. Чехова. М. 3/V 1930. А. Дерман». Видимо, исследователь предполагал, что некоторые положения его книги могут не понравиться или вызвать возражения у М. П. Чеховой. Интересно, что на следующей подаренной Дерманом книге «Антон Павлович Чехов. Критико-биографический очерк» (М., 1930) не только нет помет, она даже не раскрыта. Автограф на ней: «Дорогой Марии Павловне Чеховой — на доброе здоровье — от автора». Видимо, несогласие с позицией автора, негативная реакция после чтения первой книги были очень сильными.

<sup>12</sup> Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем. Т. 3. Письма. С. 23.

<sup>13</sup> Мы не останавливаемся на пометах на книгах Ю. Соболева «Чехов» под редакцией М. Горького, Л. Каменева, М. Кольцова, Н. Тихонова (М., 1934) и В. Ермилова «Чехов» (М., 1946), многие встречаются на уже указанных материалах.

**Ivanova N. F.**

*Yaroslav the Wise Novgorod State University, Russia*

#### **MARIA CHEKHOVA'S NOTES IN THE BOOKS OF HER PERSONAL LIBRARY**

The author argues that Maria Chekhova left numerous and characteristic notes in books about Anton Chekhov from her personal library. These notes indicate that the writer's sister read them carefully and paid attention primarily to what was written about Chekhov family. Maria Pavlovna wanted to represent her family in a favorable light, she cared about the reputation of her brother, but she opposed embellishments, rough retouching liberties in the memoirs of the younger brother, Mikhail Chekhov. Her notes contain instant thoughts and feelings of the reader, but nevertheless they represent a valuable historical and literary source.

*Keywords:* notes; historical and literary source; Chekhov family; reputation.

## О НЕКОТОРЫХ СВОЙСТВАХ НЕВЫРАЗИМОГО И НЕПРЕДСТАВИМОГО В ЛИТЕРАТУРЕ И ЖИВОПИСИ К. МАЛЕВИЧА

В настоящей статье рассматриваются основные качества репрезентации возвышенного на примерах нескольких произведений литературы и живописи К. Малевича. Основная проблема выражения возвышенного заключена в его метафизической природе, трудно передающейся классическими способами выражения. Мы попытаемся исследовать, как измеряется возвышенное и как оно изображается в искусстве с помощью цвета и звука.

*Ключевые слова:* Фет; Малевич; возвышенное; Гиппиус; Кант.

### Скромное обаяние метафизического

Одной из самых тяжелых творческих задач являются попытки русских писателей высказать невыразимое и аналогичные поиски художников представить непредставимое. Их сближает общий духовный максимализм и влечение к абсолютному, недостижимому, трансцендентному. Несмотря на существенную разницу в методах, используемых в творческом процессе, и даже взаимно неприемлемые поэтики (например, символистов и авангардистов), русских писателей и художников, являющихся предметом нашего исследования, сближает общая цель: попытка постижения непостижимого, выхода из посюстороннего в потустороннее и глубоко религиозное ощущение искусства. Все они осознаются в бессилии классического искусства проникнуть в самые сложные проблемы бытия и, при решительном отказе от миметических творческих средств, тяготеют к новым формам выражения.

Начнем наше путешествие в сферу метафизического с одного вопроса, обобщающего суть предпринятого нами исследования. Этим вопросом задался романтический мечтатель В. Жуковский: «Невыразимое подвластно ль выраженью?»<sup>1</sup> Целью творческого подвига оказывается постижение ускользающего прекрасного, недостижимого словом: «Хотим прекрасное в полете удержать, / Ненареченному хотим название дать — / И обессиленно безмолвствует искусство?»<sup>2</sup>

Можно заметить, что идея элегии Жуковского представляет собой поэтическую разработку философских размышлений Иммануила Канта в «Аналитике возвышенного». Именно упомянутая работа Канта подходит как точка отсчета для сопоставлений категорий невыразимого и непредставимого у художников, принадлежащих разным эпохам и школам. Слова у Жуковского освобождены от предметного значения, поэтический образ творится посредством словесной музыки, вся семан-



тическая нагрузка перенесена на периферию слова. Определив стихотворение как *отрывок*, Жуковский поместил его на прямую вечности, придав ему иллюзию незаконченности и недоговоренности.

Проблема неуловимости слова тревожит и декадентку-символистку З. Гиппиус. В стихотворении «Бессилье» она пишет: «Мне кажется, что истину я знаю — / И только для нее не знаю слов»<sup>3</sup>.

### Молчание — приют ли возвышенного?

Вершиной метафизических поисков, пронизанных глубоким утопизмом, чаще всего является уход в молчание, в какое-то пространство вечной пустоты, где все сводится к нулю и «концы соприкасаются с началами». Жуковский — родоначальник поэтики молчания, излюбленной в русском искусстве. Стихотворение «Невыразимое» разрешается стихами-выводом, синтезирующим поэтично-философскую проблему, заданную в названии: «Все необъятное в единый вздох теснится, / И лишь молчание понятно говорит».

Вспомним два одноименных стихотворения, «Silentium!» Тютчева и Мандельштама. Первое из них часто упоминается Малевичем в его работах. Заметен восклицательный знак после названия стихотворения Тютчева, добавляющий некоторую амбивалентность, поскольку интенсивность и громкость звука, сочетающегося с ним, несоединимы с понятием тишины. Можно сказать, что это своеобразный оксюморон: с восклицательным знаком тишина становится громкой. Стих Тютчева «Мысль изреченная есть ложь» перекликается с окончанием стихотворения «Невыразимое». В поисках первоизданной красоты, Мандельштам погружается в пенные волны мифа об Афродите, пытается найти «первоначальную немоту»: «Да обретут мои уста / Первоначальную немоту, / Как кристаллическую ноту, / Что от рождения чиста!» Фет основным посланием поэта считает раскрытие мистерии тишины: «Шепнуть о том, пред чем язык немеет, / Усилить бой бестрепетных сердец — / Вот чем певец лишь избранный владеет, / Вот в чем его и признак и венец!»

Ханзен-Леве бессилие слов, «невозможность высказывания», видит как одну из репрезентаций параллельных миров, то есть как отсутствие средств для достижения других миров: «Согласно тютчевской романтической модели, „невозможность высказывания“ является *следствием* инакости и невыразимости *мира иного*, невозможности передать „естественность“ и непосредственность переживания (например, любви). Поза акоммуникативности соответствует здесь, таким образом, не *пустоте* или бесчувственности „мнимого мира“, а чрезмерной полноте бытия, перед которой язык „капитулирует“ или оказывается лживым»<sup>4</sup>.

Ощущением абсолютной чистоты завершается и путь религиозного осознания и индивидуации героини повести «Святая плоть» З. Гип-

пиус, сливающимся с соответственным восприятием природы. Тишина как отсутствие звука свой визуальный аналог находит в отсутствии цвета, в белом. Косвенно, чистоту можно представить как белизну. Концовка повести внушает ощущение глубокого спокойствия героини и равновесия с вселенной благодаря глубокому религиозному чувству и своевольному принятию тяжелого креста ее судьбы: «А небо и земля вокруг них были чистые-чистые, и казалось, что ничего другого и нет на свете, кроме чистоты, тишины и счастья»<sup>5</sup>. Данную картину можно трактовать и как превращение души в свет, просветление. Белый цвет обладает апокалиптическим свойством, сулящим царство святого духа. Лева пишет, что «абстрактность» «белизны» во всех мифических и герметико-гностических цветовых системах имеет сверхъестественный, метафизический, беспредметный характер (ср. отождествление «белизны» и «беспредметности» у Казимира Малевича или Василия Кандинского)<sup>6</sup>.

### Измерение неуловимого

Проблема невыразимости и невозможности вербализации тончайших чувств встречается у героини пьесы Э. Гиппиус «Святая кровь». Русалочка не умеет назвать непонятное чувство, охватывающее ее, с помощью которого она выходит за пределы своего бытия. Похоже, героиня повести «Святая плоть», Серафима, не знает слова для своего счастья<sup>7</sup>. Старая русалка не произносит имя Христа, для нее он «Человек, которого назвали Богом»<sup>8</sup>. Во все течение пьесы, фольклорные существа не в состоянии точно выразить понятия, принадлежащие историческому времени (Христ, любовь), которые противоположны началам их языческого мира. Упомянутая манера реализуется и в попытках Русалочки назвать Христа. Ведьма тоже не произносит ключевые христианские понятия *Христ, любовь*: «Человек, который пролил теплую кровь, не даст тебе души»<sup>9</sup>. То, что непроизносимо, невыразимо, означает явный запрет, поскольку представляет угрозу, но одновременно манит привлекательностью сплава загадочного и умом не постигаемого.

В диалоге с Пафнутием Русалочка первый раз слышит имя Христос. Ей вспоминается смысл слова «Бог», и она восстанавливает его, задавая косвенный и дескриптивный вопрос: «Который кровь свою за людей пролил?» Лишь после данного вопроса Пафнутий первый раз вербализирует определенное табуированное понятие, словесная реализация которого немислима в лунном мире. Вербализация слова «любовь» реализуется в диалоге Русалочки с Пафнутием, а в дальнейшем, через отношение с ним, Русалочке открывается и смысл данного слова.

Описывая состояние своей души, Русалочка еще раз встречается с проблемой невыразимости: «У меня слова такого нету, какое нужно для этой боли!»<sup>10</sup>.

Осознание новых категорий у Русалочки оканчивается их вербальной реализацией и означает ее прорыв в солярный мир, переход из несознательного в сознательное<sup>11</sup>.

### Проблема непредставимого

Представить непредставимое тяжелее, чем высказать невыразимое, и именно из-за того абстрактный художник нуждается во вспомогательных словесных средствах. Казимир Малевич попробовал исследовать пределы в представлении непредставимого, и в таком смысле его картина «Черный квадрат» является результатом этого эксперимента. Гипертрофированная рефлексивность Малевича отразилась в его теоретических текстах, исследующих зашифрованный результат целого хода творческого процесса, окончанием которого является сама картина. Книга «Бог не скинут» представляет собой теоретическое обоснование супрематической концепции Малевича<sup>12</sup>.

У Малевича деэстетизация и обесцвечивание — средства для ухода от материального и для максимального оголения знака, заключающего в себя максималистские предпосылки бытия. Минимализм в художественной технике у него сопровождается идейным максимализмом. В «Бог не скинут» Малевич обыгрывает стих Тютчева «мысль изреченная есть ложь» и, продолжая размышления на эту тему, рассматривая возможности слов, заключает, что «есть еще нечто, что потоньше мысли и легче и гибче. Вот это изречь уже не только что ложно, но даже совсем передать словами нельзя».

Нам кажется, что «Черный квадрат» можно рассматривать и в символистических рамках «Изумрудной скрижали» Гермеса Трисмегиста. Черные и белые плоскости можно трактовать как две бездны, два первоначала. Черное — неизмеримая дыра нашего незнания, загадка и возбуждение, в то время как белое представляет просветление и чистую мысль. На картину можно смотреть как на роршаховское пятно<sup>13</sup> и увидеть что-то глубоко скрытое в себе самом.

Малевич оставил одну запись (нечто между афоризмом и стихотворением), утверждающую его размышления о выражении абсолюта и бесилии художника в представлении вечного: «Конец музыки / Тишина».

Можно заключить, что молчание в литературе соответствует белизне в живописи и тишине в музыке. Все три приема используются для репрезентации возвышенного: музыка возвышенного — тишина, цвет возвышенного — белый, измерение возвышенного — бесконечность.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Жуковский В. А. Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. М.: Гослитиздат, 1959. 336 с.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Гиппиус З. Н. Собр. соч.: В 9 т. М.: Русская книга, 2001–2006. Т. 2. С. 452.

<sup>4</sup> Ханзен-Лёве А. Русский символизм. СПб: Академический проект. С. 167.

<sup>5</sup> Гиппиус Э. Собр. соч.: В 9 т. Т. 3. С. 90.

<sup>6</sup> Ханзен-Лёве А. Указ. соч. СПб: Академический проект. С. 167.

<sup>7</sup> Гиппиус Э. Собр. соч.: В 9 т. Т. 3. С. 76.

<sup>8</sup> Там же. Т. 4. С. 347.

<sup>9</sup> Там же. С. 351.

<sup>10</sup> Там же. С. 370.

<sup>11</sup> См.: К. Соливетти. «Неуловимость слова»: к тройственной структуре пьесы Зинаиды Гиппиус *Святая кровь* // ПОЛУТРОПОН (к 70-летию Владимира Николаевича Топорова). М.: Индрик, 1998.

<sup>12</sup> Малевич К. Бог не скинут. Искусство, церковь, фабрика. Витебск: Показательная типогр. Проф.-тех. школы, 1922.

<sup>13</sup> Пятно Роршаха используется в проективной методике исследования личности.

**Jovovic T.**

*University of Montenegro, Montenegro*

### **ON SOME PROPERTIES OF THE INEXPRESSIBLE AND UNREPRESENTABLE IN 'LITERATURE AND KAZIMIR MALEVICH'S PAINTING**

The article discusses the main qualities of the representation of sublime in examples of several literary works and Kazimir Malevich's paintings. The main problem of the expression of the sublime lies in its metaphysical nature, which is difficult to convey in classical ways of expression. The author is trying to investigate how the sublime is measured and how it is depicted using color and sound.

*Keywords:* Fet; Malevich; sublime; Gippius; Kant.

## «КРУГ ПЕПЛА» Д. НАКИПОВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ПРОЗЫ

Роман рассмотрен как синтез различных художественных тенденций, отмечается его семантическая многоуровневость и межжанровость художественной структуры. По мнению автора, нелинейность сюжетопостроения, открытость текста, смешение жанров и жанровых форм соответствуют законам поэтики и политики современного постмодернистского романа. Своеобразная архитектура диалогии, построенная по принципу матрешки, способствует переосмыслению авторских замыслов.

*Ключевые слова:* роман-интенция; «текст в тексте»; монтаж; принцип матрешки.

Дюсенбек Накипов — неординарная личность в современной казахстанской культуре, хореограф-либреттист, сценарист, поэт и прозаик, создавший один из первых постмодернистских романов. Рукописные наброски романа «Круг пепла» появились одновременно с публикацией первых поэтических сборников Гакипова «Вечер века» (1996), «Песня моллюска» (2000): «...Вот с того момента все стало серьезно. Я ощутил природу пепла, хрупкость жизни и вещей». По признанию автора, этот роман театральный: «Театр в моем романе есть, как и балет»<sup>1</sup>, но в нем описаны Алма-Ата и Петербург второй половины XX века, жизнь советского периода и племен оносамов и самионов. Дюсенбек Накипов сравнивает свой роман с матрешкой: в нем одно возникает из другого и связано одним «кругом пепла». Временные пласты входят один в другой, сцепляются, разъединяются. Основным мотивом, по мнению автора, является ностальгия по ушедшему времени: «Знаете, в степи издавна повелось: приходит время, род-племя снимается с места бывшего селения, остаются круги от пепла очагов и пустые круги от юрт»<sup>2</sup>.

Роман Д. Накипова органично входит в контекст казахстанской постмодернистской литературы конца XX — начала XXI века: вспомним роман Ильи Одегова «Звук, с которым встает солнце», жанр которого автор определил как «роман-песню» и предложил воспринимать не в линейной последовательности; «условный», по определению В. Савельевой, роман Геннадия Доронины «Жизнь и смерть Буратино, человека без рода и племени», названный пост-сказкой о современном мире; «документальный роман» Надежды Черновой «Птица, залетевшая к ангелам»; «автобиографический» роман «Ось существования» Умит Тажикиновой, названный автором «романом-пунктиром»; экспериментальный «Казахский эротический роман» Берика Жылкибаева, названный критиками азиатским «Декамероном»; «Сектант» Михаила Земскова (автор назвал

его «философским захватывающим триллером»); роман Лили Калаус «Фонд последней надежды. (Постколониальный роман)». В. В. Савельева объединяет романы Д. Накипова, И. Одегова, Г. Доронина стремлением авторов построить роман на названии-метафоре и удерживать этим внимание читателя. Авторы, наделенные творческой фантазией, «обживают в романах новую реальность и хотят увлечь его читателей. При этом сюжет может разъезжаться в разные стороны, провисать, а собирать его должен читатель»<sup>3</sup>. Аслан Жаксылыков отмечает, что Дюсенбек Накипов создал первый многоплановый театральный роман «с необычайно сложной, нервно-пульсирующей, импрессионистической образной тканью»<sup>4</sup>.

Сам автор в интервью Зайтуне Джандосовой говорил о «евразийском» стиле и жанре романа: «Я прямо скажу, что пишу достаточно сложно, я думаю, что такой стиль и почерк мне диктует время. В литературе много жанров. Язык литературы тоже меняется. Мне представляется, что чаще всего и скорее всего успеха добиваются авторы так называемой „наглядной“ литературы. Новая же „многоуровневая“ литература предполагает понимание всей сложности „кардиограммы“ мира, бесконечного количества дифференциальных исчислений таких категорий, как доброта, любовь, отношения между мужчиной и женщиной, отношения родителей к детям»<sup>5</sup>. Поэтому он считает, что «Круг пепла» «доступен» не каждому читателю. Только начитанный, умеющий дешифровать закодированные символы и мысли, может погрузиться в реальность романа. По мнению Берика Джилкибаева, «книга, написанная Накиповым («Тень ветра». — Э. К.), не просто роман: это новый миф, сотворенный проникновенным умом, где ясно очерчен Путь из Прошлого в День сегодняшний и обращены Упования в будущее. Наше сознание, привычное к директивам, канонам, клише, к указанному персту вышестоящих менторов, еще не привыкло к Свободе мысли, к Свободе слова. И роман Д. Накипова многие читатели не поймут. Ну что ж! Поймут завтра, послезавтра. А когда поймут, проникнутся гордостью, что и в нашей литературе есть „века одиночества“»<sup>6</sup>.

Д. Накипов назвал свою дилогию романом-интенцией в двух частях, отталкиваясь от смысла слова «интенция» (*лат. intentio* — стремление) — «намерение, цель, направленность сознания, мышления на какой-нибудь предмет»<sup>7</sup>. «Смысл текстового целого — интенция текста — дает возможность вывода читательских смыслов, в том числе и тех, которые не были предусмотрены автором, в переделах, накладываемых целостностью текста и его историческим контекстом»<sup>8</sup>.

Дюсенбек Накипов избрал роман-интенцию формой видения мира и своего отношения к нему, авторской ценностно-эмоциональной оценки действительности. Это ракурс его видения мира, создание для читателей особой иллюзии реальности. Автор предстает своего рода демиургом «вторичной реальности», созданной с определенной интенцией: «Этот

роман начинался как неосознанный порыв, интуитивное устремление, желание написать что-то для себя. От каждой моей поэмы оставался какой-то шлейф. Из таких недосказанных в свое время кусков и родилась эта книга»<sup>9</sup>.

Почти все критики и исследователи романа говорят о необычности его жанровой формы: Адольф Арцишевский отмечает взрывную силу жанровых рамок романа Накипова и называет его постмодернистским; Сатимжан Санбаев называл метод Накипова по-шекспировски универсальным; Герольд Бельгер воспринял «Круг пепла» как «многочастевой роман-симфонию, роман-ораторию, роман-балет с искусно продуманным, закрученным сюжетом, охватывающим временем-часом-мигом-десятилетием-веком-эпохой беспредельное Пространство во Вселенной и сопредельных планетах-мирах»; Аслан Жаксылыков считает его гипертекстом: «Я сразу вспомнил „Золотой храм“ Юкио Мисимо. <...> В основу замысла положен культ красоты, причем самой высокой красоты, когда душа героя и повествователя восходят по ступеням этого храма и возникает трагедия»<sup>10</sup>; по мнению Жанны Толысбаевой, «слово Накипова танцует, вибрирует на грани нескольких смыслов, откровенно заявляя о том, что оно — только эманация образа»<sup>11</sup>.

Многие исследователи романа Д. Накипова склоняются к мнению В. Савельевой о том, что он есть соединение традиционной жанровой формы с авторскими оригинальными новациями (интенции, поток мыслей, гипертекстовое пространство) с легким налетом готического романа (мистика, ужасы и т. п.), то есть «некоммерческий проект эстетически и композиционно сложноорганизованного текста». Маргинальной жанровой специфике романа присущи признаки других жанров: производственный роман (отношения Балерины и Гевры), любовный, эротический, мифологический, фантастический роман, «триллер» (о Бастарде во втором романе).

Архитектоника романа-дилогии «Круг пепла» представляет собой две сюжетно связанные книги: «Круг пепла» (роман-интенций) и «Тень ветра» (роман упований в круге пепла). Первый роман состоит из трех частей, композиционно дополняющих друг друга. Во втором романе также три части, представляющих вкуче цельное смысловое содержание романа. Художественный мир «Круга пепла» больше сконцентрирован на событиях «настоящего» (для читателей — недавнего прошлого). Основным компонентом сюжетосложения дилогии становятся отношения Балерины и Гевры, что связывает «Круг пепла» и «Тень ветра».

Композиция романа-дилогии, по замыслу автора, представляет собой «текст в тексте» в сюжетно-событийном плане (по Ю. М. Лотману), «геральдическую конструкцию» (по М. Б. Ямпольскому). «Это означает построение произведения из нескольких авторских частей, которые наделяются различными художественными кодами»<sup>12</sup>. Один «текст»



описывает события в современной автору Алма-Ате, следующий («текст в тексте») раскрывает перед нами жизнь первобытного общества самионов; третий сегмент «геральдической конструкции» описывает события далекого будущего на планете в созвездии Близнецов — цивилизацию оносамов. И постоянное переключение из одного «мира» в другой составляет общую картину семантического богатства всего романа. Иногда этот переход совпадает с внешней композицией романа, тем самым усиливая разрыв между разными сюжетными линиями.

Концентрация «хаосмоса», зародившись в первой части, ступает во второй части романа. Мир как хаос, и хаос внутри человека (Людоед и его окружение). Топос в обеих частях диалогии может раздвигаться до пределов космического пространства (место наблюдений Гроссмейстера-Калмыка) и другой планеты (близняшки Земли в созвездии Близнецов) и сжиматься до вполне реальных пределов Алма-Аты (Театр оперы и балета, квартира в «Орбите», вокзал) или Петербурга (балетное училище на улице Росси и Мариинский театр) или даже подценного помещения, где некоторое время проживает главный герой Гевра. Автор описал до боли знакомое место — алма-атинский театр оперы и балета: «Два сквера вокруг театра, будто маленькие рощицы. Таких, пожалуй, в других городах и вокруг других театров нет. Впрочем, сейчас, в эти самые дни зрелой и теплой осени скверы скорее похожи на пейзажи импрессионистов или готические цветные витражи <...> Но вот что огорчает. Перед фасадом театра дурацкий фонтан. С ним смиряешься, только если он работает и в струях его проблескивает радуга. Но зимой он ужасен. Саркофаг какой-то. Зато позади, как утешение, на грандиозном заднике неба прописана возвышающая дух панорама сине-снежных гор. Ажурные вершины гор напоминают легкую коронку на головке принцессы-балерины <...> Однако все это пейзажное обрамление ничего не стоило, если б не Театр в центре»<sup>13</sup>.

Это описание алма-атинского театра является ключевым для понимания балетного сюжета романа. Другим ключевым маркером служит описание Петербурга: «По приезде в Питер он первым делом пошел в альма-матер — училище на улице Росси, которая в эти ранние утренние часы была необыкновенно тихой и благодной. Здесь, в этом сокровенном для него месте, он впал в грезы отрочества <...> Затем он бродил вокруг Мариинского театра, который каким-то колдовским образом, будто живой мастер-балетмейстер, помог поставить на место все малейшие нюансы восстанавливаемых им движений *grand-pas*, и *pas d'action*, и весь длинный ряд *suite*-сцен так, что он увидел их, как бы воочию, на легендарной сцене „Мариинки“. Нева, Фонтанка, Зимний и тихий дворик на Мойке, где они любили сидеть вместе с друзьями и вкушали первые запретные „плоды“ сигарет и вина, вся эта большая прощальная (последняя!) прогулка по Питеру усмирила-утишила и утешила его в мысли

о ненапрасности его жизни и о той баснословной удаче жить и учиться в этом великом городе, что не каждому мальчику из степей такое дано, как судьба — дар Богов»<sup>14</sup>. Имплицитный читатель начинает сравнивать два великих города, которые сыграли огромную роль в жизни Дока, Балерины и героев небалетной среды.

«Пространство произведения подчинено раскрытию образа героя, его психологических особенностей»<sup>15</sup>. Экфрасис городской архитектуры соединен в романе Накипова с трагическими и драматическими сюжетными линиями в романе, которые переломили жизни героев романа. Накипов убежден, что природные катаклизмы несомненно связаны с цивилизационными сломом: одно порождает другое. Улица Мира представлена с другого ракурса во время трагических декабрьских событий. Мистические явления происходят на этой улице после тех роковых событий: «На улице Мира вскоре после декабрьских событий стали задувать-желтоксанить некие бесплотные ветры, дотоле в природе не бывавшие. Они начинались где-то высоко в горах, а может еще выше, текли-струились-плыли незримым потоком, подобно нейтрину, именно по этой улице, омывали ночную площадь, совершали над нею круг-завихрение, и в эти часы после полуночи она становилась пустынной, и одинокой, и скорбной, словно живой была и вспоминала, отрешившись от всего остального мира, что-то очень личное-горькое-гордое, которое только этим ветрам под силу было понять и поднять, и нести затем вниз, через весь город в низинную сторону, и, уже достигнув широкой равнины, где нет высоких зданий и прочих препятствий, сильно и вольно разойтись по простору степному и творить свое, никому еще не видимое, но неоставимое теперь дело освежения и перемен»<sup>16</sup>.

Фантастическая сюжетная линия в романе «Круг пепла» в основном маркирована курсивным шрифтом и представляет собой параллельную реальность со своим топосом и временем (самионы, оносамы, потоки мыслей). В начале романа эта линия представлена как поток сознания самого повествователя: «...с утра займись делами солнца и испарениями росы и попечался чуть судьбою подорожника что расстается с поцелуем бытия...» (отсутствуют знаки препинания, что придает безэмоциональный повествовательский тон). По мере развития событий потоки сознания учащаются, увеличиваются в объеме (могут занимать целые главы) и начинают относиться к субъективному сознанию героя произведения (чаще Гевры). Они напрямую влияют на возвращение прошлого в памяти героя: «...хорошо плашка-деревяшка... я стану разговаривать с тобой... рассказывать о себе то, что никто не знал до тебя, плашка-деревяшка...». Потоки сознания деперсонализированы, поэтому не всегда ясно, чье сознание декларирует, травестирует нам ту или иную мысль. Но они же являются проявлением признаков «манкуртизма» у главного героя Гевры.

Фантастический сюжет открывает читателю мир с вырождающейся цивилизацией оносамов, которая от безысходности клонирует детей Земли, погибших не своей смертью (аварии, болезни, катастрофы и т. п.). В созвездие Близнецов (там живут оносамы) доставлен ген мальчика Раля, погибшего на Земле. Тут переплетаются фантастическая сюжетная линия и жизнь Гевры (смерть сына в авиакатастрофе).

Как видим, Д. Накипов выстраивает сюжет своей дилогии на чередовании реалистических эпизодов и гротескно-фантастических сцен из жизни «иных» цивилизаций с иными параметрами трехмерного пространства, позволяет в ходе повествования смешение жанров и жанровых форм: сага о самионах; житие Атая-Вестника и Калмыка-Гроссмейстера, посвятивших себя спасению человечества; легенда о Калмыке; утопия о цивилизации оносамов, хроника жизни людей советского и посюветского периода; триллер о серийном убийце-людоеде Бастарде. Романист использует приемы аллюзии на известные исторические события: «тайная вечеря» в дальних «беловежских пущах», где встретились Бизон, Зубр и Зубробизон и «по-братски поделили огромную красную шкуру... Свирепоного-Сакрального-Сильного-Рекса». Интертекстом служит мировая классика (узнаваемые «синий троллейбус» Б. Окуджавы, «пегий пес» Ч. Айтматова, «луна желтеющих/зеленеющих трав» Сэя Сенагона, Мастер и кот М. Булгакова и др., используются символы из национальной и мировой культуры как «невербальное» выражение авторских мыслей. Орнелла становится символом женщины-богини, сошедшей на землю, воплощением в Балерине Духа Танца, Белая Аруана Сатимжана Санбаева раскрывает внутреннюю философию Балерины. Карагач Олжаса Сулейменова выступает символом национальных корней, благополучия на родной земле. Но монтаж цитат, реминисценции, аллюзии, микс разных образов является не деконструкцией, а новым переосмыслением уже устоявшихся элементов смысла.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> «Круг пепла»: роман Дюсенбека Накипова в туманах всдневий // Central Asia Monitor. 2006. 6 января. № 1 (56).

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Савельева В. В. Наш современный роман как жанровый микс и некоммерческий проект // Простор. 2012. № 3. С. 166.

<sup>4</sup> Жаксылыков А. Ж., Жапарова А. Гипертекст Дюсенбека Накипова // Тамыр. 2010. № 1 (25). С. 32.

<sup>5</sup> Джандосова З. Накипов Д. Художнику дано право говорить о вечном // Казахстанская правда. 2010. 28 июня.

<sup>6</sup> Джилкибаев Б. Зримая «Тень ветра» // Central Asia Monitor. 2009. № 16. 24–30 апреля. С. 9.

<sup>7</sup> Интенция // Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 475.

<sup>8</sup> Чернянская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Либроком, 2010. С. 50.

<sup>9</sup> В «Круге пепла» // Ленинская смена. Экспресс К. 2006. 4 марта. № 40 (15942).

<sup>10</sup> Буланбаева Л. Мир глазами Дюсенбека Накипова // Мысль. 2016. 27 июня. № 6.

<sup>11</sup> Толысбаева Ж. Феномен на стыке противоположностей: Дюсенбек Накипов — новый горизонт казахстанской литературы // Свобода слова. 2016. 2 июня. № 21 (569). С. 22.

<sup>12</sup> Белобровцева И. З., Кульюс С. К. Путеводитель по роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». М.: Изд-во МГУ, 2012. С. 13.

<sup>13</sup> Накипов Д. Круг пепла. Алматы: СаГа, 2010. С. 8–9.

<sup>14</sup> Там же. С. 138–139.

<sup>15</sup> Шмидт М. М. Пространственная организация повести Д. Хармса «Старуха» // Филологическая регионалистика. 2011. № 2. С. 62.

<sup>16</sup> Накипов Д. Круг пепла. С. 226.

**Kakilbaeva E.T.**

*al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan*

### **THE NOVEL “ASHES CIRCLE” BY DYUSENBEK NAKIPOV IN THE CONTEXT OF MODERN KAZAKHSTAN PROSE**

The article argues that Nakipov’s novel provides synthesis of various art trends, and highlights its semantic multi-leveledness and genre complexity. The author considers that nonlinearity of a plot construction, the openness of the text, mixture of genres and genre forms correspond to the laws of poetics and politics of modern postmodern novel. A peculiar structure of a dilogy, which is constructed by the principle of a nested doll, promotes reconsideration of author’s plans.

*Keywords:* novel intensions; “text in the text”; installation; principle of a nested doll.

## СТАНОВЛЕНИЕ ФИНАЛА РОМАНА М. А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

По результатам текстологического и историко-биографического исследований автором статьи дается обоснование необходимости публикации романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» без фрагмента текста, составляющего последний абзац главы 32 «Прощение и вечный приют».

*Ключевые слова:* текстология; основной текст; редакция; история текста; последняя творческая воля автора.

Работа Булгакова над последней (шестой) редакцией романа «Мастер и Маргарита» начинается не ранее 27 мая и не позднее 30 мая 1938 года, о чем свидетельствуют письма Булгакова жене, датированные этими числами<sup>1</sup>, о переписке романа на машинке. Создание машинописного текста романа завершается 24 июня 1938 года: эта дата напечатана на последней странице машинописи<sup>2</sup>. В этот период роман заканчивался главой 32 «Прощение и вечный приют». В мае 1939 года Булгаков создает эпилог, в связи с чем убирает последний абзац обозначенной главы: «Так говорила Маргарита, идя с мастером по направлению к вечному их дому, и мастеру казалось, что слова Маргариты струятся так же, как струился и шептал оставленный позади ручей, и память мастера, беспокойная, исколотая иглами память стала потухать. Кто-то отпускал на свободу мастера, как сам он только что отпустил им созданного героя. Этот герой ушел в бездну, ушел безвозвратно, прощенный в ночь на воскресенье сын короля-звездочета, жестокий пятый прокуратор Иудеи, всадник Понтий Пилат»<sup>3</sup>. Второй машинописный текст романа был создан в период не ранее 18 декабря 1939 года и не позднее конца 1940 года, до главы 19 включительно, при жизни писателя. Последний абзац главы 32 в этой машинописи отсутствует. В 1963 году Е. С. Булгакова перепечатывает роман, надеясь на его публикацию, и вносит ряд правок, самой значительной из которых является возвращение рассматриваемого абзаца: он совпадает с текстом машинописи 1938 года, кроме формы слова «воскресенье». Наличием данного абзаца характеризуются и оба публикуемых вплоть до нашего времени текста романа, подготовленные А. А. Саакянц и Л. М. Яновской. Между тем Булгаков отказывается от данного фрагмента. И если бы воля автора, изъявленная в устной или письменной форме, требовала возвращения рассматриваемого абзаца, то он был бы представлен в машинописи 1939–1940 годов, где он, как

мы уже отмечали, отсутствует, и его возврат приводит к искажению замысла писателя.

Во-первых, возвращение последнего абзаца главы 32 в машинописи 1963 года повлекло за собой правку, нарушающую замысел Булгакова в наименовании прокуратора Иудеи. Так как в финальном предложении главы 32 машинописи 1938 года использовалось наименование *Понтий Пилат*, то оно, следовательно, переходит в текст машинописи 1963 года. В соответствии с этим здесь осуществляется правка наименования героя:

*Наименование Пилата в контексте слов мастера в главе 13*

Машинопись 1938 г. с правкой 1939–1940 гг.: «...последними словами романа будут — пятый прокуратор Иудеи *Понтийский Пилат*»<sup>4</sup>.

Машинопись 1939–1940 гг.: «...последними словами романа будут: ...пятый прокуратор Иудеи *Понтийский Пилат*»<sup>5</sup>.

Машинопись 1963 г.: «Пилат летел к концу, к концу, и я уже знал, что последними словами романа будут: ...пятый прокуратор Иудеи, *всадник Понтий Пилат*»<sup>6</sup>.

*Наименование Пилата в финальном предложении эпилога*

Машинопись 1938 г. с правкой 1939–1940 гг.; машинопись 1939–1940 гг.: «Его исколотая память затихает, и до следующего полнолуния профессора не потревожит никто. Ни безносый убийца Г<e>стаса, ни жестокий пятый прокуратор Иудеи *всадник Понтийский Пилат*»<sup>7</sup>.

Машинопись 1963 г.: «Его исколотая память затихает, и до следующего полнолуния профессора не потревожит никто: ни безносый убийца Гестаса, ни жестокий пятый прокуратор Иудеи *всадник Понтий Пилат*»<sup>8</sup>.

Основным наименованием прокуратора Иудеи в романе является имя *Понтий Пилат*. Но в торжественных случаях имя принимает форму *Понтийский Пилат*. Таких случаев в романе три. Помимо уже приведенных, сюда относится также следующий, в машинописи 1963 года оставшийся не измененным:

*Наименование Пилата в главе 2*

Машинопись 1938 г. с правкой 1939–1940 гг.: «...это я тебе говорю — Пилат *Понтийский*, всадник Золотое Копье!»<sup>9</sup>

Машинопись 1939–1940 гг.; Машинопись 1963 г.: «...это я говорю тебе, Пилат *Понтийский*, всадник Золотое Копье!»<sup>10</sup> (в машинописи 1939–1940 гг., вместо первой запятой, здесь используется тире)

Во-вторых, возвращение последнего абзаца главы 32 влечет за собой повтор двух финалов романа (в главе 32 и эпилоге), который, по замыслу Булгакова, вложенному им в уста мастера, должен заканчиваться словами о «жестоком пятом прокураторе Иудеи». В-третьих, данный финал был изменен Булгаковым не случайно, так как противоречит его решению темы прощения и милосердия в контексте образа Пилата. В отличие от второй редакции, где Пилату дано исправить совершенную когда-то ошибку, в последующих редакциях, в том числе и шестой, являющейся источником установления окончательного текста романа, слова Воланда носят предположительный характер, и о встрече Пилата и Иешуа мы не знаем намерно.

### *Прощение Пилата*

**Вторая редакция (1932–1936):** «— Сейчас он будет там, где хочет быть на балконе, и к нему приведут Ешуа Ганоцри. Он исправит свою ошиб|ку. Уверяю вас, что нигде в мире сейчас нет создания более счастливого, чем этот всадник. Такова ночь, мой милый мастер!»<sup>11</sup>

**Пятая (последняя рукописная) редакция (1937–1938):** «— Он пошел на соединение с ним, — сказал Воланд, — и, полагаю, найдет наконец покой. Идите же и вы к нему!»<sup>12</sup>

**Шестая (последняя) редакция (1938–1940):** «— ...Оставьте их вдвоем, — говорил Воланд, склоняясь с своего седла к седлу мастера и указывая вслед ушедшему прокуратору, — не будем им мешать. И, может быть, до чего-нибудь они договорятся <...>»<sup>13</sup>.

Следует обратить внимание на решение Булгаковым пространства, связанного с движением образа прокуратора от наказания к прощению. Во второй редакции романа Пилату даруется шанс исправить свою ошибку, и он поднимается со своими верными стражами к луне: «Конный строй закрыл луну, но потом она выплыла, а ускакавшие пропали...»<sup>14</sup>. В пятой редакции Булгаков четко разграничивает пространство: бездна, в которую обрушиваются скалы, символизирующие наказание Пилата, куда уходят Воланд и его свита и над которой подымается лунная дорога, — путь не только Пилата к Иешуа, но и мастера и Маргариты на этом этапе работы над романом. В шестой редакции последний абзац главы 32, которой на тот момент роман завершался, это четкое разграничение нарушает, потому что герой уходит в бездну, причем безвозвратно, и это наречие словно восстанавливает стены, служившие ему тюрьмой две тысячи лун, тем самым лишая прощения.

### **Соотношение пространства бездны и лунного пространства**

*Бездна — пространство, в которое обрушиваются скалы/стены, символизирующие наказание Пилата.*

**Пятая редакция**<sup>15</sup>: «Над черной бездной, в которую ушли скалы, соткался в луне необъятный город с царствующей над ним глыбой мрамора с чешуйчатой золотой крышей».

**Шестая редакция**<sup>16</sup>: «Над черной бездной, в которую ушли стены, загорелся необъятный город с царствующими над ним сверкающими идолами над пышно разросшимся за много тысяч этих лун садом».

*Появление лунной дороги над бездной.*

**Пятая редакция:** «Рядом с городом протянулась к луне [лунная] зеленая светящаяся [дорога] лента дороги».

**Шестая редакция:** «Прямо к этому саду протянулась долгожданная прокуратором лунная дорога, и первым по ней кинулся бежать остроухий пес».

*Путь Пилата лежит вверх по лунной дороге, то есть над бездной.*

**Пятая редакция:** «Человек кинулся по лунной ленте и исчез в ней вместе с верным и единственным спутником Бангой».

**Шестая редакция:** «Видно было только, что вслед за своим верным стражем по лунной дороге стремительно побежал и он».



*Бездна/провал — пространство, в которое уходят Воланд и его свита.*

**Пятая редакция:** «С последним словом Воланда Ершалаим ушел в бездну, а вслед за ним в *ту же* черную бездну кинулся Воланд, а за ним его свита».

**Шестая редакция:** «Тогда черный Воланд, не разбирая никакой дороги, кинулся в провал и вслед за ним, шумя, обрушилась его свита. Ни скал, ни площадки, ни лунной дороги, ни Ершалаима не стало вокруг».

*Пространство, в которое уходит Пилат.*

**Пятая редакция:** «Мастер подсадил спутницу на седло, вскочил сзади нее, и конь прыгнул, обрушив осколки пика в тьму, но конь не сорвался, он перелетел через опасную вечную бездну и попал на лунную дорогу, струящуюся ввысь. Мастер одной рукой прижал к себе подругу и погнал шпорами коня к луне, к которой только что улетел прощенный в ночь воскресенья пятый прокуратор Иудеи Понтий Пилат».

**Шестая редакция:** «Этот герой ушел в бездну, ушел безвозвратно, прощенный в ночь на воскресенье сын короля-звездочета, жестокий пятый прокуратор Иудеи, всадник Понтий Пилат».

Слово «бездна» в истории текста романа используется Булгаковым в двух значениях: 1) «неизмеримая глубина; бездонная пропасть; крутой, глубокий обрыв, яма, крут»<sup>17</sup> (место заключения Пилата; пространство, в которое обрушиваются скалы/стены, символизирующие наказание Пилата; пространство, в которое уходят Воланд и его свита; тьма, в которую проваливается город; концертная яма в эпизоде выступления велосипедистов в театре; водное пространство); 2) «ад, преисподняя, кромешная»<sup>18</sup> (описание состояния Степы Лиходеева; описание появления гостей на балу у Воланда). Такое решение образа бездны присуще творчеству Булгакова в целом, о чем свидетельствуют все случаи использования рассматриваемого слова, выявленные в произведениях, дневнике и письмах писателя (исключение составляет значение «обилие»): «Белая гвардия», «Таракан», «Паршивый тип», «Записки на манжетах», «Морфий», «Дьяволиада», «Собачье сердце», «Жизнь господина де Мольера».

Булгаков, завершая роман в 1938 году уходом Пилата в бездну, не дает своему герою возможности получить полного избавления от наказания. Это происходит только в момент создания эпилога. Первый вариант эпилога написан не полностью, он обрывается на описании первого сна Ивана Николаевича Понырёва о казни Гестаса, а именно, на описании тучи:

«И страшен не столько палач, сколько || неестественное освещение во сне, происходящее от [того] тучи, [что] накатывающ[ая] ей на профессора, туч[а]и, которая пожрав солнце, пожрет и его самого.

От этой тучи закричит самый храбрый в мире, начнет заламывать руки, но, вот, проснувшись не сумеет эту тучу описать»<sup>19</sup>.

Возможно, в момент размышлений над образом тучи, которая может «пожрать» человека, даже самого храброго, Булгаков думает

о трусости и прощении этого греха. Продолжением эпилога во втором его варианте становится сон Ивана Николаевича о встрече и разговоре Пилата и Иешуа. Если в эпизоде прощения Понтия Пилата в главе 32 о его грядущем долгожданном разговоре с Иешуа мы узнаем от Воланда, то в эпилоге Иван Николаевич становится свидетелем состоявшегося наконец разговора Пилата и Иешуа. И суть этого разговора заключается в том, что «казни не было». Милосердие Иешуа столь велико, что он не просто просит об освобождении Пилата, но стремится избавить его от мук совести: «Ну, конечно, не было, — отвечает хриплым голосом спутник, — это тебе померещилось»<sup>20</sup>. И в связи с таким видением прощения Пилата Булгаков убирает последний абзац главы 32, которым ранее — в период работы над машинописным текстом романа в 1938 году — завершалось произведение. Таким образом, отказ писателя от последнего абзаца главы 32, где Пилат безвозвратно уходит в бездну, осуществляется в момент создания эпилога в связи с продолжением разработки темы прощения и милосердия в контексте образа Понтия Пилата, к искажению которой приводит возврат этого фрагмента текста.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Булгаков М. А.* Мастер и Маргарита. Полное собрание черновиков романа. Основной текст: В 2 т. / сост., текстол. подгот., публ., предисл., коммент. Е. Ю. Кольшевой. М.: Пашков дом, 2014. Т. 1. 840 с.; Т. 2. 816 с. Здесь и далее мы опираемся на установленные нами систему редакций романа и его основной текст, максимально отражающий последнюю творческую волю автора. Текст черновиков передается методом динамической транскрипции с помощью графических условных обозначений: 1) текст, вычеркнутый писателем, — [текст], 2) вставка в процессе письма — текст, 3) завершение страницы и переход к следующей — две прямые вертикальные черты ||.

<sup>2</sup> *Булгаков М. А.* Указ. соч. Т. 2. С. 517.

<sup>3</sup> Там же. С. 561–517.

<sup>4</sup> Там же. С. 267.

<sup>5</sup> Там же. С. 267, сноска № 1057.

<sup>6</sup> Там же. С. 52.

<sup>7</sup> Там же. С. 539.

<sup>8</sup> Там же. С. 84.

<sup>9</sup> Там же. С. 139.

<sup>10</sup> Там же. С. 139, сноска № 288.

<sup>11</sup> *Булгаков М. А.* Указ. соч. Т. 1. С. 294–295.

<sup>12</sup> Там же. С. 835.

<sup>13</sup> *Булгаков М. А.* Указ. соч. Т. 2. С. 515.

<sup>14</sup> *Булгаков М. А.* Указ. соч. Т. 1. С. 294.

<sup>15</sup> Там же. С. 835–836.

<sup>16</sup> *Булгаков М. А.* Указ. соч. Т. 2. С. 514–517.

<sup>17</sup> *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т. 1: А–З. М.: Русский язык; Медиа, 2003. С. 61.

<sup>18</sup> *Булгаков М. А.* Указ. соч.

<sup>19</sup> Там же. С. 527.

<sup>20</sup> Там же. С. 811.

**Kolysheva E. Yu.**

*Moscow City University, Russia*

**GENESIS OF THE FINAL OF MIKHAIL BULGAKOV'S NOVEL  
"THE MASTER AND MARGARITA"**

The author proves the correct publication of Bulgakov's novel "The Master and Margarita" without the final paragraph of the chapter 32 "Forgiveness and Eternal Shelter", based on the textual, historical and biographic researching.

*Keywords:* textual criticism; basic text; edition; creative history; last creative will of an author.

Кондратова Татьяна Ивановна,  
Салтанова Надежда Юрьевна

*Московский городской  
педагогический университет, Россия*

kondratovatat@rambler.ru; nsaltan@mail.ru

## **ОППОЗИЦИЯ «ПРОВИНЦИЯ/ЦЕНТР» В СОВРЕМЕННОЙ АВТОРСКОЙ ПЕСНЕ**

В статье рассматривается явление современной авторской песни как хранителя нравственных и эстетических традиций русской лирики. Оппозиция «провинция/центр», встречающаяся в произведениях современных авторов жанра, дает возможность увидеть объективный и многогранный художественный образ нашего времени, осмыслить соотношенность жизни русской провинции и столицы, оценить меняющиеся нравственные и эстетические ценности.

*Ключевые слова:* оппозиция; провинция; хронотоп.

Жанр авторской песни в современной поэзии занимает особое место. Именно эта поэтически-музыкальная стихия часто выполняет функцию сохранения важных нравственных и эстетических принципов, характерных для русской поэзии XIX–XX веков.

Литературный процесс непрерывен: каждое новое течение, стилистическое открытие неизменно опираются на предшествующую традицию, открывая при этом новые эстетические формы. Появившийся во второй половине XX века и утвердившийся в эпоху «оттепели» жанр авторской песни опирался на романсовую, балладную традиции русской лирики. В произведениях основателей жанра (В. Высоцкого, Б. Окуджавы, Ю. Визбора, Н. Матвеевой) появились новые доминирующие интонации, не характерные для официальной советской поэзии того времени: воспевание индивидуального героизма, передача глубоко интимного чувства. Погруженные в определенную эстетическую и мировоззренческую атмосферу, авторы этого жанра часто вели диалог с классической поэзией, развивая на уровне реминисценций ее образы и мотивы. И эту традицию до сих пор продолжают авторы жанра.

Современная авторская песня (с 1990-х годов) — явление сложное и многогранное. Лучшие представители этого песенно-музыкального жанра впитали традиции не только авторской песни 1960–1970-х годов, но и поэзии Серебряного века, русской классической поэзии XIX века, а в музыкальном плане — и фольклорную традицию, и традицию западной рок-культуры.

Современная авторская песня пытается осмыслить место человека в современном мире, ставит проблему осознания собственной идентичности через соотношенность с опытом прошлого, культурной традицией, через создание панорамы народной жизни, галереи современников. Этот

подход к изображению мира в авторской песне оппозиционен деструктивному принципу постмодернистской поэзии, суть которого в дроблении мира на осколки, не соединимые в целостную картину. Авторская песня, используя приемы ролевой лирики, иронии и самоиронии, создаст объемную картину мира, попытается понять тип связи, соотнесенности между русской провинцией (окраиной) и центром (столицей). Характерно, что самые яркие представители современной авторской песни корнями связаны именно с русской провинцией: Олег Митяев родился в Челябинске, Андрей Козловский — в Вологде, Ольга Чикина — в Рязани, Григорий Данской — в Перми, Алексей Витаков — в Архангельске.

Энциклопедия чувств, созданная современной авторской песней, дана на фоне многообразных картин жизни русских провинциальных городов, русской деревни. Хронотоп художественного мира современной авторской песни включает много оппозиций, среди которых очень важен тип соотнесенности между центром и окраиной, городом и деревней. Мир русской провинции предстает и в локальных картинах, и в пространстве, организованном векторно. Мотив движения, характерный для многих произведений современной авторской песни, чаще всего имеет особый вектор: окраина — столица. Исследование данной оппозиции на конкретных примерах позволяет увидеть важные эстетические законы, осмыслить этические и нравственные проблемы, поднятые современной авторской песней.

Иосиф Бродский в «Письмах римскому другу (из Марциала)» высказал свое отношение к проблеме соотнесенности между центром и окраиной: «Если выпало в Империи родиться, лучше жить в глухой провинции у моря»<sup>1</sup>. Своеобразным ответом на эту сентенцию можно считать «Венецианскую песенку» Григория Данского (Григория Геннадьевича Попова) — одного из самых талантливых авторов-исполнителей, пришедших в жанр авторской песни в 1990-е годы. В многогранном поэтическом творчестве Данского опозитизированы различные топонимы его родного города Чусовой Пермской губернии. В «Венецианской песенке»<sup>2</sup> поэт создает обобщенный образ русской провинции, в котором через индивидуальное, присущее исключительно этому городу, проступают общие черты русской жизни, со всей ее сложностью и неоднозначностью:

Если я, брат, умру в Провинции...  
Это лучше, брат, чем в Освенциме.  
Обещать не могу — но в принципе,  
если к этому будет тенденция.

На первый взгляд, соотнесение жизни в провинции с фашистским лагерем Освенцим воспринимается как сознательный вызов, бравада, характерные для сатирической традиции авторской песни. Однако лирический герой стихотворения — житель этой самой провинции, которая для него не только центр Вселенной, но и часть мирового пространства.

Это ощущается в постоянной соотнесенности деталей художественного пространства:

Не в больнице — тогда в милиции  
есть кому довести до кондиции.  
Не милиция, так интеллигенция...  
А весной здесь почти Венеция.

Многokrратно возвращаясь к табуированным для сравнений, шокирующим обывателя образам, поэт пытается передать сложную гамму чувств: от безысходности до сознательной бравады.

Если мне суждена жизнь в Провинции...  
И это лучше, чем смерть в Освенциме.  
Но где ж ты, жизненная моя позиция?  
Из амбиций только эрекция.  
Улететь бы куда, да не птицы мы,  
не во Франции мы, в Провинции.  
Жизнь нам видится как ретроспекция...  
А весной здесь почти Венеция.

Мы видим «черты провинциального города как колоритного и очень влиятельного топоса русской культуры <...> Для него характерны удаленность от центра не как географическое, а скорее как онтологическое свойство, изолированность в пространстве, особая темпоральность с характерной замедленностью, сонностью, иллюзорностью, вплоть до остановки времени»<sup>3</sup>.

Оппозиция «провинция/Венеция», многократно повторенная в стихотворении, вносит в его сюжет, на первый взгляд, лирический оттенок: красота весеннего разлива, половодья. Однако в ней есть и еще один смысл, имеющий отрицательную коннотацию: прекрасная Венеция оборачивается непролазной грязью, невозможностью преодоления городского пространства. Этот смысловой план будет развиваться в дальнейшем сюжете стихотворения, создавая новые смысловые оппозиции: «выспренность/пустота», «настоящее застойное время / тревожное прошлое». Образ «позапрошлой еще революции» отражает череду исторических катаклизмов, свойственных эпохе 1990-х годов.

О как слог твой, Провинция, выспрени!  
Как пусты по ночам твои улицы!  
То в них слышно, как хлопают выстрелы  
позапрошлой еще революции,  
то в них грянут работы строительные,  
то система рванет отопительная.  
Где спасительная санинспекция!  
Говорю, здесь почти Венеция.

Развитие поэтического хронотопа в «Венецианской песенке» Данского по мере развития сюжета обретает векторное направление:

в этих улицах, здесь, где по глупости  
жизнь кончается вместе с юностью.  
И по Пушкинской мы с товарищем  
не куда-нибудь шпарим — на кладбище.

«Безобразные улочки» оказываются ведущими через «все полушарие», поэтическое пространство изображается уже с другого ракурса: с высоты, позволяющей увидеть русскую провинцию на фоне всего земного шара, с расстояния прошлого — детства с его милыми и наивными деталями:

Бритва папина, мамина талия,  
где пластинка «мэйд ин Италия»?  
Красный галстук, черемуха белая...  
Выше... рюмку! Гуляй, Губерния!

Образ провинциального города, созданный в стихотворении Григория Данского «Венецианская песенка», характеризует не только «вязкость жизни как ее метафизическое качество, господство массового, стереотипного, рутинного над индивидуальным и творческим»<sup>4</sup>, но и страстный протест против обезличивания жизни русской провинции, стремление найти и определить ценность ее деталей и мгновений.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бродский И. А. Письма римскому другу: Стихотворения. М.: Азбука, 2012. 289 с.

<sup>2</sup> Данской Г. Зимний футбол: Стихотворения. Пермь: «Юрятин»: Изд-во Пермского ун-та, 1997. 64 с.

<sup>3</sup> Абашев В. В. Пермь как текст. Пермь в русской культуре и литературе XX века. М.: Директ-Медиа, 2014. С. 128.

<sup>4</sup> Там же. С. 132.

**Kondratova T. I., Saltanova N. Y.**

*Moscow City University, Russia*

#### THE “PROVINCE VS. CENTER” OPPOSITION IN MODERN AUTHOR’S SONG

The article presents a phenomena of modern author’s songwriting as a keeper of moral and aesthetic traditions of Russian lyric poetry. The opposition of metropolitan and provincial appears in the works of modern songwriters of this genre and gives a glimpse of impersonal and multi-faceted artistic image of our times, helping to understand existential correlation of Russian provincial and metropolitan life and to estimate transforming moral and aesthetical values.

*Keywords:* opposition; province; chronotope.



## ТОСКА ПО САКРАЛЬНОМУ И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЕ В МИРСКОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА И. ШМЕЛЕВА «ЛЕТО ГОСПОДНЕ»)

Исходя из философских соображений румынского философа М. Элиаде, концепты которого применяются в настоящем исследовании, в статье рассматриваются дихотомические понятия «священное» и «мирское», «сакральное» и «профанное» на материале произведения И. Шмелева «Лето Господне». Кажется, что два разных художника слова, не зная друг друга, сумели отразить в своих работах похожий взгляд на мир.

*Ключевые слова:* И. Шмелев; М. Элиаде; священное; сакральное; мирское; профанное.

В предисловии к книге румынского ученого и писателя М. Элиаде «Священное и мирское», переведенной на русский язык с французского, Н. К. Гарбовский подчеркивает, что в ней автор «рассказывает о том, как воспринимается мир религиозным человеком, как формируется религиозный опыт, как этот опыт воздействует в конечном итоге на мировоззрение и мироощущение индивидуума»<sup>1</sup>. Это утверждение вполне можно применить к творчеству «самого русского из писателей», как назвал И. Шмелева его современник К. Бальмонт. Мы имеем в виду не только замечательные произведения «Богомолье» (1931) и «Лето Господне» (1933–1948), в которых наиболее ярко представлена проблема наследования духовных традиций, но и другие тематически похожие его книги.

Проживая значительное время на Западе, оба автора чувствовали, размышляли и писали почти одинаково, замечая у современников ускоряющийся процесс забвения традиционных ценностей, но оба были уверены, что религиозное сознание предков не позволит утратить это духовное наследие. Элиаде был даже убежден, что у нерелигиозных людей его времени «религия и мифология» скрываются в глубине подсознания, которое и содействует решению проблем их бытия. А это значит, что «возможность вновь приобщиться к религиозному опыту жизни все еще жива в недрах их „Я“»<sup>2</sup>. Он считал, что «какой ни была бы степень десакрализации Мира, человек, избравший мирской образ жизни, не способен полностью отделаться от религиозного поведения», поскольку всякое «мирское существование сохраняет в себе следы религиозных оценок Мира»<sup>3</sup>.

Известно, что через похожий опыт сомнений, колебаний, отрицаний и исканий прошел и И. Шмелев. Его роман «Лето Господне» имеет сугубо автобиографический характер, будучи скроен воспоминаниями о детстве. Он отражает не только ушедший мир дореволюционной России, в котором вырос автор, не сумев в свое время по-настоящему его оценить, но и являет собой попытку писателя укрепить собственную пошат-

нувшую религиозную веру. Шмелевский роман носит и религиозный характер — как по своему названию и содержанию, так и по замыслу, основанному на идее присутствия сакрального в быте, одухотворения быта. Роман «Лето Господне» можно воспринимать еще и как своего рода *посвящение* в тайны бытия, поскольку главный герой, маленький Ваня, это невинная ипостась самого автора, который проходит через ряд счастливых и несчастных испытаний, отмечающих экзистенциальный путь самого писателя. Именно поэтому Н. М. Солнцева называет это произведение *романом воспитания*: в нем описано «постижение... радостей и скорбей»<sup>4</sup>. Неореалистический метод описания, к которому прибегает писатель, дает исследовательнице основание отнести шмелевское произведение к феноменологической прозе, которой свойствен мотив памяти, как собственной, так и коллективной.

Из всех вышеотмеченных координат произведения нас интересует религиозная составляющая, в частности, проявление сакрального в быте или, пользуясь философскими понятиями М. Элиаде, «священного» в «мирском». Эти проявления выражаются особенно на уровне *временного* измерения. Отпечаток времени носит само название романа: «лето Господне» — выражение, заимствованное из *Библии*, из Евангелия от Луки (4: 18–19), где говорится, что Христос проповедует «лето Господне благоприятное», имея в виду время спасения человечества. Шмелев придает названию своего романа духовный смысл, исходя из собственного художественного видения и из своей биографии, ведь для религиозного человека, каким снова стал писатель, использованный в романе архетип (лето) — не что иное, как временной конструкт, который содержит значение цикличности, повторности и в то же время эволюции. Описываемые события динамично представлены через героев романа, в частности через взрослеющего Ваню, который с раннего детства участвует в церковных обрядах и светских праздниках, переживает потери, постепенно открывая для себя тайны бытия. Он ощущает родство с миром, всеединство людей и природы. События, происходящие в течение года, носят судьбоносный характер, гармонично протекая благодаря упорядоченности жизни по религиозному православному календарю. Вопреки тому, что они не имеют каузального сцепления, тем самым создавая впечатление фрагментарности, они не теряют своей плавности, потому что именно религиозные праздники укореняют их в духовной сфере, сохраняя всеединство всего и преобразая все вокруг.

На композиционном уровне проявление сакрального передается и через число три, которое носит в христианстве символическое значение, отсылая к Святой Троице: это и три части романа («Праздники», «Радости», «Скорби») и три центральных героя (Ваня, его отец Сергей Иванович и Горкин, духовный наставник ребенка). Тот факт, что повест-

вователем в романе выступает ребенок, имеет свою весомую значимость, подчеркивая идею красоты, чистоты и невинности, которая вырисовывается из добродушного детского мировоззрения. Шмелев показывает разными способами эту невинность, чтобы указать на путь возвращения в Рай, откуда были изгнаны первые люди после их ослушания. На историческом и культурном уровнях, Рай — это метафора традиционной России, которую, в разные периоды, были вынуждены покинуть все те, кто не принял новые порядки. Таким образом, роман Ивана Шмелева предполагает два вида восприятия: историческое и эсхатологическое. Священное, о котором говорит Элиаде, воссоединяет две перспективы и заставляет рассматривать историю как путь в вечность.

Эсхатологическая перспектива отмечается с самого начала романа, с описания наступления Великого поста, когда все христиане испытывают сильные религиозные чувства через аскезу и молитву. В этих двух видах духовного очищения участвует и маленький Ваня, который старается по мере сил следовать примеру аскета и святого. Следуя советам мудрого Горкина, ребенок исполняет все аскетические правила:

«Горкин вчера рассказывал, — „душу готовить надо“. Говеть, поститься, к Светлому дню готовиться»<sup>5</sup>; «Я пощусь, даже и сладкого хлеба с маком не хочется. Не ем и халвы за чаем, а только сушки. Матушка со мной ласкова, называет — „великий постник“. Отец всё справляется — „ну, как дела, говельщик, не заслабел?“».

Важную роль в возникновении религиозного чувства и тоски по ушедшему миру играет память благодаря своей функции сохранения воспоминаний. Весь роман построен на воссоединенных воспоминаниях, которые то радуют, то печалят. Благодаря памяти Шмелев воскрешает прошлое и испытывает религиозное чувство — мышление и жизнь простого «первобытного» человека, привязанного к мифам, обрядам и символам, которые помогают ему гармонично организовать свое существование. Поэтому почти все события в романе основываются на обряде, подразумевающим особые жесты, разговоры и действия героев. Многие из глав романа носят названия праздников (Благовещение, Пасха, Троицын день, Рождество), имеющих глубокое историческое и духовное значение. Эти праздники и посвященные им обряды (богослужения, крестные ходы и другие специфические действия) представляют собой моменты исторического течения времени, которое, кажется, останавливается, уступая дорогу другому проявлению времени, круговому, обратимому, своего рода *мифическому настоящему*, о чем говорит и М. Элиаде в своей книге «Священное и мирское»<sup>6</sup>. Парадоксально, но интерференция профанного времени с сакральным не растворяет сознание религиозного человека, потому что «вопреки существующей разорванности, через обряды, религиозный человек может легко перейти от обычного временного срока к сакральному времени»<sup>7</sup>. Именно поэто-

му герои шмелевского романа не испытывают чувства лицемерия, когда, после богослужения, радуются богатому столу:

«Всякого завтра народу будет, и почетные, и простые, — со всей Москвы. <...> все святые пойдут по улицам, — как же не поглядеть. И угощение будет: калачи, баранки, а чайку — сколько душа запросит»<sup>8</sup>.

Но временной разрыв в романе замечается в плане антитезы «тогда» (прошлое) — «сейчас» (настоящее):

«Масленица... Я и теперь еще чувствую это слово, как чувствовал его в детстве <...> Чудесную эту „масленицу“ устраивал старичок в Зарядье, какой-то Иван Егорыч. Умер неведомый Егорыч — и „масленицы“ исчезли. Но живы они во мне. Теперь потускнели праздники, и люди как будто охладели. А тогда... всё и все были со мною связаны, и я был со всеми связан, от нищего старичка на кухне, зашедшего на „убогий блин“, до незнакомой тройки, умчавшейся в темноту со звоном».

Очень важный обряд для верующего человека — это *обряд прощения*, который не совершается только на душевном уровне, а сопровождается действиями. И хотя прощение — это евангельская заповедь, которую надо исполнять ежедневно, православный календарь посвящает ему отдельный день в году, который называется Прощеным воскресеньем, установленным накануне Великого поста. Маленький Ваня описывает не только обряд, но и чувства, рождаемые им:

«Сегодня „прощенный день“, и будем просить прощенья: сперва у родных, потом у прислуг, у дворника, у всех. Вассу кривую встретишь, которая живет в „теменькой“, и у той надо просить прощенья. <...> „Прости меня, милоч, Христа ради“. Я знаю, что надо делать, хоть и стыдно очень: падаю ему в ноги, говорю — „Бог простит, прости и меня, грешного“. Падаем друг дружке в ноги. Немножко смешно и стыдно, но после делается легко, будто грехи очистились».

Верующий человек убежден, что, получая и даруя прощенье своему ближнему, он воссоздает разорванную грехом связь, за что Всевышний освободит его от всякой вины.

Пространственное измерение, как и временное, также пропитано сакральным. Ваня чувствует Бога и его святых везде и над всеми: «И Бог на небе, за звездами, с лаской глядел на всех». Москва, которой в историческом прошлом придавали мессианское значение (Москва — Третий Рим), играет в романе роль супергероя, а святость — это ее главное преимущество благодаря множеству храмов с сияющими куполами, которыми восхищается отец Вани:

«Отец смотрит на Москву, долго-долго. И будто говорит сам с собой: — А там... Донской монастырь, розовый... А вон, Казанская наша... а то — Данилов... Симонов... Сухарева башня. <...> А Кремль-то наш... ах, хорош! — говорит отец, — Успенский, Архангельский... А где же Чудов?... что-то не различу?... Панкратыч, Чудов разберешь?».

Наряду с пространственным и временным уровнями есть и другая очевидная сфера проявления сакрального — природа, со всеми ее состав-

ляющими (метеорологические явления, разные существа и предметы). Так, Ваня воспринимает природу как живое существо. Например, часто говорится в романе о птицах, одаренных особым разумом, что позволяет им тайно общаться с людьми и испытывать религиозное чувство:

«Осень глухая стала, а канарейки в столовой так вот и заливаются, — пожалуй, знают, что именины хозяина. Всё может чувствовать божья тварь».

Религиозное чувство радости достигает космических измерений особенно во время христианских праздников. Так, на Рождество «ангелы ликуют, радуются человеки, и вся тварь играет в радости, что родился Христос».

В другом месте романа, запечатлена вера религиозного человека в Божью благодать на природу и ее воздействие на человека, нуждающегося в посредниках (святых или птицах), чтобы войти в общение с божеством:

«Я спрашиваю:

— Это тебе Бог сказал?

— Чего говоришь-то, глупый, Бог с людьми не говорит.

— А в „Священной Истории“-то написано — „сказал Бог Аврааму-Исааку...“?

— То святые. Вороны мне сказали. Как так, не говорят?.. повадкой говорят. Коль ворон сила налетела еще до заговен, уж не сумлевайся, ворона больше нас с тобой знает-чувет.

— Ее Господь умудряет?

— Господь всякую тварь умудряет».

Для маленького Вани и явления природы имеют собственную волю и действуют внедрению сакрального в мир, обеспечивая ему нужные рамки для того или иного проявления. Праздник Святых Архангелов, который отмечается накануне зимы, позволяет божественным существам спускаться с небес при помощи снега, а белый цвет снежинок символизирует чистоту и ангельское присутствие: «Падает мокрый снег; за черным окном начинает белеть железка. Я отворяю форточку. Видно при свете лампы, как струятся во мгле снежинки... — зима идет?.. <...> И воздух... — белой зимою пахнет. Михаил Архангел всё по снежку приходит».

Человеческое существо являет собой самое очевидное доказательство проявления священного в мирском. В упомянутой работе, Элиаде утверждает, что, «имитируя богов, человек сохраняет себя в священном», а «религиозное поведение людей содействует сохранению святости мира»<sup>9</sup>. Герои романа «Лето Господне» примыкают к категории *homo religiosus*, потому что они принадлежат «первобытному» миру, то есть архаичному или традиционному обществу, ориентированному на религиозные правила. Ваня часто говорит о таких людях, то конкретно называя человека («Я сижу в кухне, рядом с Михал-Ивановым... Отец скажет ему, бывало: „Михал-Иванов — трубочист, телом грязен — душой чист!“ А он отмахивается: „и где тут, и душа-то угольная“. Нет, душа у него чистая, как яичко»<sup>10</sup>), то представляя коллек-

тивного героя, толпу верующих крестьян, участвующих в богослужении и крестном ходе:

«Осматриваюсь и вижу: грязные все какие... сапожники, скорняки... грязные у них руки, а лица добрые, радостно смотрят на хоругви, будто даже с мольбой взирают».

В другой своей книге Элиаде утверждает, что «для понимания религиозных фактов надо располагать своего рода *верой* в силу их откровения. Эта вера вводит нас в особое состояние, позволяющее воспринимать значения этих фактов»<sup>11</sup>. Своей простой верой Ваня «приобщился» к невидимому миру. Поэтому он считает и себя святым, и это убеждение идет не от гордости или фальшивой скромности, а от чистоты и искренности его души:

«День теплый, солнечный, совсем-то совсем весенний. Мы сидим с Горкиным на согретой штабели досок, на припеке, любимся, как плещутся в луже утки, и беседуем о божественном. Теперь и помирять не страшно, будто святые стали»<sup>12</sup>.

По мнению Вани, который видит священное и божественный отпечаток во всем, человек обязан стать святым, поэтому он надеется, что Бог продлит святость его отца в вечности:

«— Скажи... папашенька будет отходить... как Праведник?... <...> Господь по правую руку душеньку его поставит, да?..»

Итак, священное пронизывает всю художественную ткань романа «Лето Господне», и ничто не ускользает от зоркого взгляда его центрального героя. Но произведение Шмелева не только о священном. «Лето Господне» еще о воспоминании и тоске по священному, утерянному в мирском обществе, к которому писатель отказывается приспособляться.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Элиаде М. Священное и мирское / пер. с фр., предисл. и коммент. Н. К. Гарбовского. М.: Изд-во МГУ, 1994. — 144 с.

<sup>2</sup> Там же. С. 131.

<sup>3</sup> Там же. С. 24.

<sup>4</sup> Солнцева Н. М. Иван Сергеевич Шмелев // История литературы русского зарубежья (1920-е — начало 1990-х гг.). Учебник для вузов / под ред А. П. Авраменко. М.: Академический проект; Альма Матер, 2011. С. 181.

<sup>5</sup> Шмелев И. Лето Господне [Электронный ресурс] // Азбука веры: [сайт]. URL: <https://azбука.ru/fiction/leto-gospodne/> (дата обращения: 09.04.2019).

<sup>6</sup> Элиаде М. Указ. соч. С. 55.

<sup>7</sup> Там же. С. 54.

<sup>8</sup> Шмелев И. Указ. соч.

<sup>9</sup> Элиаде М. Указ. соч. С. 131.

<sup>10</sup> Шмелев И. Указ. соч.

<sup>11</sup> Eliade M. Întâlnirea cu sacrul. Cluj, Editura Echinoc, 2001. P. 121.

<sup>12</sup> Шмелев И. Указ. соч.

**Crasovschi A.**

*University of Bucharest, Romania*

**MISSING THE SACRED AND ITS MANIFESTATION IN THE PROFANE:  
ON THE MATERIAL OF “ANNO DOMINI” NOVEL BY IVAN SHMELYOV**

The article, based on Mircea Eliade’s philosophical considerations, examines the dichotomy of “sacred” and “profane” in Ivan Shmelyov’s novel “Anno Domini”. It seems that the two different artists of word, not knowing each other, managed to reflect similar views of the world in their works.

*Keywords:* Ivan Shmelyov; Mircea Eliade; sacred; profane.



**Кривошапова Татьяна Васильевна**

*Московский государственный  
университет им. М. В. Ломоносова, Россия*

krivoshapova\_t@mail.ru

## **АНАЛИЗ ЖАНРОВО-РОДОВОГО СИНТЕЗА РУССКОЙ ПОЭЗИИ И ПРОЗЫ**

Актуальность статьи состоит в интерпретации вопроса о единовременном использовании автором двух типов организации художественного текста в одном литературном произведении. Русская литературная традиция за века своего существования пополнилась большим количеством произведений, относящихся к различным родам и жанрам. Но в современной науке отсутствует стройная система однозначного определения жанрово-родового синтеза в связи с существованием значительного количества смежных явлений.

*Ключевые слова:* синтез; род; жанр; поэзия; проза.

Жанрово-родовой синтез проявился в целом ряде эпических произведений крупнейших русских писателей первой половины XX века. Ярким примером трансформации традиционного эпического жанра под влиянием лирики является автобиографическое произведение И. А. Бунина «Жизнь Арсеньева». На первый взгляд, в нем демонстрируются характерные для романа отношения автора и героя, хотя многими критиками и литературоведами отмечались элементы других жанров: исповеди, мемуаров и даже поэмы. По мнению одного из первых рецензентов, И. Демидова, произведение Бунина — «не роман, а поэма, в своем медленно-плавном развитии, как будто полная эпического покоя, но в глубине, в своей стихийности, доходящая временами до ощущения какого-то безликого рока, властвующего надо всем, — поэма, пронизанная трагичностью древнегреческого мирозерцания с участием библейского христианства»<sup>1</sup>.

Известный критик русской эмиграции Федор Степун в статье «И. А. Бунин и русская литература» (1951) назвал это бунинское произведение «своеобразным сращением философской поэмы с симфонической картиной»<sup>2</sup>. Сам же автор автобиографичность допускал лишь в той мере, в которой может быть автобиографично любое другое произведение. Он сразу обозначил роман как воспоминания другого, вымышленного человека — Алексея Арсеньева. И все же не признать сходство судьбы персонажа с биографией автора невозможно. Герой-повествователь в «Жизни Арсеньева» описывает события своей жизни. Однако воспоминания о детстве и юности передаются не с хронологической точностью, а подвергаются тщательному анализу, сопоставляются друг с другом. Объективное изображение событий перестает быть важным, так как повествователю необходимо в первую очередь понять смысл этих событий и то, какое влияние они оказали на его дальнейшую жизнь. Бу-

нин для достижения эффекта отстраненности повествователя в романе использует лирические отступления. В них с помощью описаний природы, размышлений о вечном он раскрывает его эмоциональное состояние. А. Волков разделяет разные эпизоды романа на две категории: «выводы и размышления писателя», воспроизведенные героем, которые демонстрируют субъективность повествования, и «живописное воспроизведение действительности»<sup>3</sup>. Установка на субъективность повествования является главной причиной наделения Алексея Арсеньева чертами будущего литератора, он иначе воспринимает действительность, пропуская через себя все происшествия, рефлексирюя. Такая установка сближает роман с лирическими жанрами, где лирический герой передает личные эмоциональные впечатления.

Характерные примеры обнаруживаются и в русскоязычных произведениях Владимира Набокова, где можно выделить тексты, вобравшие в себя элементы лирики. Выражаясь словами самого Набокова из предисловия к англоязычному изданию «Дара», главной героиней романа является русская литература. Автор устами своего героя-повествователя не только критически отзывается о современных ему писателях, но и анализирует собственное литературное творчество. «Литературная рефлексия — неотъемлемое свойство творческого сознания Набокова, чем дальше, тем активнее внедрялась в художественные тексты»<sup>4</sup>. В романе «Дар» присутствует не только рефлексия самого Набокова, но и его героя — поэта Годунова-Чердынцева. Он склонен к рефлексии, анализу собственных поэтических творений, а в определенные моменты даже и к ироническому взгляду на них. В то же время Набоков включает в роман свои стиховедческие размышления и критические замечания. Текст романа наполнен цитатами, аллюзиями и реминисценциями. Особенное внимание стоит обратить на тот факт, что читатель застаёт Федора Константиновича за созданием его собственных произведений. В первых главах романа Набоков описывает четыре акта создания Годуновым-Чердынцевым стихотворения, каждый из которых совершенно по-разному показывает этапы поэтического творчества. «На наших глазах поэтический текст проходит все стадии своего онтогенеза» — от первотолчка рифмы «признан/отчизна», промелькнувшей в сознании героя и породившей «лирическую возможность», до того момента, когда поэт ночью пробует на слух только что законченные — «хорошие, теплые, парные» — стихи, «поняв, что в них есть какой-то смысл», и решает их наутро записать»<sup>5</sup>.

Годунов-Чердынцев фокусируется на творческом процессе, и зачастую автор не рассказывает читателю о результатах его творческих экспериментов: в центре внимания и героя, и автора находится собственно творческий процесс, акт создания и анализа стихотворения: «Он сам с собою говорил, шагая по несуществующей панели; ногами управляло

местное сознание, а главный, и в сущности единственно важный, Федор Константинович уже заглядывал во вторую качавшуюся, за несколько саженой, строфу, которая должна была разрешиться еще неизвестной, но вместе с тем в точности обещанной гармонией. „Благодарю тебя...“ — начал он опять вслух, набирая новый разгон, но вдруг панель под ногами окаменела, все кругом заговорило сразу, и он кинулся, мигом отрезвась, к двери своего дома, ибо за нею был теперь свет»<sup>6</sup>. Не случайно роман Набокова называется «Дар»: для главного героя поэтический дар — неотъемлемая составляющая его жизни, а творческий процесс сродни пусть обыденному, но прекрасному состоянию. Творческий процесс в «Даре» является способом передачи предельно субъективных впечатлений героя от событий его жизни и литературного процесса, участником которого он является. Роль событийного начала в романе существенно снижена, так как основной фокус направлен на передачу мыслей и чувств протагониста. Это сближает роман Набокова «Дар» с жанрами, традиционно относимыми к лирике.

В отличие от героя романа Набокова, основная профессия Юрия Живаго, именем которого названо итоговое произведение Бориса Пастернака, связана не с литературной деятельностью, а с медициной. А стихотворчество является лишь одним из увлечений протагониста. Создание стихотворений для Юрия Живаго — процесс мучительный, но ощущение вдохновения становится своеобразной зависимостью героя: «После двух-трех легко вылившихся строф и нескольких его самого поразивших сравнений работа завладела им, и он испытывал приближение того, что называется вдохновением»<sup>7</sup>. В состоянии вдохновения Живаго терял ощущение реальности, забывал о проблемах и жизненных неурядицах. Можно предположить, что творчество для него являлось своеобразным способом выживания в непростое время, описанное в романе.

Включение в текст романа цикла стихотворений также относится к теме поэтического творчества, так как автор демонстрирует читателю не только многочисленные описания актов создания стихотворений, но и завершённый творческий продукт. Событийное начало в романе «Доктор Живаго» теряет значение не так существенно, как в романах Бунина и Набокова. А изложение событий передает предельно субъективную точку зрения Юрия Живаго: он стремится отстраниться от ужасающих событий того времени, пытаясь реализовать в творчестве. Воспринятые им трагические происшествия переосмысляются и находят выражение не только в поэтической части романа, но демонстрируют автопсихологизм и ярко выраженную субъективность. Таким образом, в этом романе влияние лирики весьма относительно, а его сближение с лирическими жанрами обусловлено темой поэта и поэтического творчества, так как с ее помощью автор выражает предельно субъективную точку зрения. Особенно ярко это проявляется в эпизодах, где описаны

акты создания и анализа поэтического творчества героя или присутствует результат творческой деятельности — лирическое стихотворение. Автопсихологизм же может проявляться через особое восприятие действительности, присущее творческой личности.

Лирическое влияние на роман может проявляться и на уровне композиции. Внешне его текст продолжает выглядеть как образец традиционной повествовательной прозы, но наблюдается редукция фабулы. Событийность теряет определяющее значение, а сюжет строится вокруг эмоциональных реакций протагониста на события, происходящие в романе. Наиболее характерно влияние на композиционное построение романа «Жизнь Арсеньева» Бунина. Учитывая исповедальный характер изложения событий, Алексей Арсеньев сопоставляет события прошлого и настоящего, чтобы обнаружить в них сакральное значение для его жизни. Очевидно, что эти события связаны очень условно — герой довольно последовательно вспоминает о своем детстве, включая в эти описания элемент саморефлексии: Бунин использует лирические отступления, в основном это описания природы, передающие настроение героя-повествователя. Например, за эпизодом похорон идет следующий текст: «Солнце только что село, сзади, за черными пальмами, темно-розовое зарево. А впереди, вдаль, огромная картина этих вечных средиземных берегов. В глубине ее, в смутном и холодном, розово-синем восточном небе, надо всем мертвенно царят снежные хребты Верхних Альп, уже гаснущие, сумрачно малиновые, всему живому бесконечно чуждые, уходящие в свою дикую зимнюю ночь, снизу уже до половины потонувшие в сизой густой мгле. Сурово, холодно посинело к ночи море под ними...»<sup>8</sup> Очевидно, что эти полуэлегические описания (как и следующая главка, которую также можно считать лирическим отступлением) лишь косвенно связаны с трагическим обрядом, рассказ о котором предваряет отступление, оно в первую очередь необходимо для создания передачи психологического состояния героя. Лиризм прозы Бунина основан на особом восприятии и изображении действительности: выбор материала и способ его описания связаны с отношением к нему писателя, что в романе выражается отношением протагониста, наделенного биографическими чертами Бунина. В романе ощущается постоянное присутствие повествователя, именно он ускоряет или замедляет ход повествования. Рассказывая о своей жизни, он смотрит на нее с точки зрения уже более опытного и понимающего жизнь человека. Параллельное изложение событий прошлого и настоящего, размышления и реакции героя-повествователя являются причиной редукции фабулы, что может считаться еще одним признаком влияния лирики на роман Бунина.

Лирика влияет и на построение романа «Дар» В. Набокова, что проявляется в тексте произведений, создаваемых героем: в первой главе это стихотворения, во второй — биография отца, не говоря уже о четвертой

главе, которая представляет собой книгу Годунова-Чердынцева «Жизнь Чернышевского». Сюжет отражает не развитие действия, а эволюцию Годунова-Чердынцева как творческой личности, ведь в финале «Дара» он обретает способность написать собственный роман. Интрига в романе отсутствует, а движение сюжета зависит от мыслительного процесса героя-повествователя. События реальной действительности, которые безусловно являются частью сюжета «Дара», минимальны: герой встречается с другими персонажами, где опять же обсуждает литературные произведения разного рода, встречается с Зиной Мерц, которая пробуждает в нем новую волну творческой активности, а в остальное время Годунов-Чердынцев либо создает свои произведения, либо рефлексивирует, погружается в воспоминания, анализируя события своей жизни.

Изменение композиционного строя начинается уже в самом начале романа, когда герой во время прогулки по Берлину видит, как из фургона достают зеркальный шкаф. Увиденное вызывает у него немотивированную ассоциацию о недавно вышедшем сборнике стихотворений, что отодвигает события реальной действительности на задний план: герой практически полностью поглощен мыслями о своем творении. По такому же принципу в роман встраиваются эпизоды, связанные с творческим процессом.

Композиционное построение романа Б. Пастернака «Доктор Живаго» отличается тем, что автор включает в текст цикл стихотворений Юрия Живаго как завершающую главу. Исследователи находят параллельные соответствия с количеством и последовательностью глав в прозаической части и стихотворений в поэтической части романа. В частности, Ю. Орлицкий находит «около 30 фрагментов прозаического текста, которые с большей или меньшей степенью достоверности можно соотнести со стихотворениями Юрия Живаго»<sup>9</sup>. Можно предположить, что стихотворные фрагменты в принципе могли быть включены в текст романа, но Пастернак выносит их в отдельную главу, создавая тем самым отдельный цикл лирических стихотворений Юрия Живаго, который в некотором роде соответствует расположению глав в романе. Таким образом, «лирическое» в романе в основном относится к циклу стихотворений, однако отдельные фрагменты прозаической части соотносятся со стихотворениями.

Итак, влияние лирики на роман находит отражение как в особом статусе героя-повествователя, зачастую выступающего своего рода *alter ego* автора, его «лирическим двойником», так и в композиционном построении произведений, что может проявляться в редукции фабулы и ослаблении причинно-следственных связей между событиями романа, как в романах Бунина и Набокова, а может определять структуру произведения по законам лирических жанров, как в романе Б. Пастернака. Безусловно, тексты этих произведений сплошь интертекстуальны, включают в себя как примеры автоцитирования, так и цитаты из чужих тек-

стов, а также реминисценции и аллюзии на поэтические и прозаические тексты классических и современных героев авторов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Цит. по: Классик без ретуши. Литературный мир о творчестве И. А. Бунина. М.: Русский путь. Книжница, 2011. С. 375.

<sup>2</sup> Там же. С. 466.

<sup>3</sup> Волков А. А. Проза Ивана Бунина. М.: Московский рабочий, 1969. С. 396.

<sup>4</sup> Мельников Н. Г. Сеанс с разоблачением, или Портрет художника в старости // Набоков о Набокове и прочем: интервью, рецензии, эссе / ред.-сост. Н. Г. Мельников. М.: Независимая газета, 2002. С. 7.

<sup>5</sup> Долинин А. Три заметки о романе В. Набокова «Дар» // В. В. Набоков: Pro et contra. Т. 1. СПб., 1997. С. 697–740.

<sup>6</sup> Набоков В. В. Дар // Набоков В. В. Собр. соч.: В 4 т. Т. 3. М.: Правда, 1990. С. 157.

<sup>7</sup> Пастернак Б. Л. Доктор Живаго. М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2018. С. 127.

<sup>8</sup> Бунин И. А. Собр. соч.: В 9 т. Т. 9. М., 1967. С. 103.

<sup>9</sup> Орлицкий Ю. Б. Стих и проза в русской литературе. М.: РГГУ, 2002.

**Krivoshchapova T. V.**

*Lomonosov Moscow State University, Russia*

#### ANALYSIS OF GENRE AND EPIC-LYRICAL SYNTHESIS OF RUSSIAN POETRY AND PROSE

The article deals with the issue of a simultaneous use of two types of the organization of the artistic text in one literary work. For centuries of Russian literary tradition was filling with a large number of works relating to various sorts and genres, but in the modern literary studies there is no harmonious system of unambiguous definition of genre and epic-lyrical synthesis, due to existence of a significant amount of related phenomena.

*Keywords:* synthesis; sort; genre; poetry; prose.

## **К СИМВОЛИКЕ НАЗВАНИЯ ПЬЕСЫ А. В. ВАМПИЛОВА «ПРОШЛЫМ ЛЕТОМ В ЧУЛИМСКЕ»**

Анализируется роль названия в раскрытии конфликта пьесы А. Вампилова «Прошлым летом в Чулимске». Выявляется значение хронотопа в движении внутренних коллизий и развитии авторской идеи сохранения красоты как главной составляющей духовности в жизни отдельного человека и общества в целом.

*Ключевые слова:* А. Вампилов; остраненность; хронотоп; экзистенциализм; логоцентризм; визионизм; духовность.

Название пьесы Александра Вампилова «Прошлым летом в Чулимске» отсылает нас к некоему прошлому, которое в названии пьесы носит, на первый взгляд, совершенно нейтральный характер. Однако эти нейтральность и кажущаяся безоценочность, на наш взгляд, — свойства эпической остраненности. Они, вероятнее всего, намеренно привнесены автором в название пьесы. На самом деле они являются своего рода авторской доминантой, определяющей не только позицию драматурга по отношению к изображаемым событиям, но и способом показа этих событий через призму воспоминаний. Но исчерпывается ли символика названия вампиловской пьесы только этими обстоятельствами?

Воспоминания, как известно, способны выявить самое главное, zapomнившееся и сделать те давние события предметом последовательного и более беспристрастного, а через призму времени и укрупненного анализа. Вот здесь, пожалуй, и возникают противоречия из разряда труднообъяснимых с точки зрения формальной логики. Эпическая остраненность в прозаическом или лирическом произведениях придает повествованию масштаб, элегичность, ностальгический привкус. Зачем же автор прибегает к подобному приему в драматическом произведении? Ведь по ходу действия пьесы предполагается, что все события происходят здесь и сейчас, что зритель является их непосредственным свидетелем.

Как соотносятся эксплицитный характер драмы и указание на некие воспоминания в названии пьесы Вампилова? «Основная задача всех видов человеческой деятельности — искусства, науки, философии и религии — приблизить человека к истине», — вторя древним мыслителям, утверждает Джон Фаулз в своей работе «Аристос»<sup>1</sup>. Какие истины пытался постигнуть Александр Вампилов и донести до нас через проблематику и специфику хронотопа пьесы «Прошлым летом в Чулимске»?

Глубина таланта Вампилова и значительность его художественных открытий выявляется со всей очевидностью через своеобразие конфлик-



та «Прошлым летом в Чулимске». А понимание характера конфликта в этой пьесе вряд ли возможно без установления прямых и косвенных связей между символикой названия, обусловленного хронотопом, и всей полнотой авторского замысла. В пьесе «Прошлым летом в Чулимске» Вампилов смело, жестко (и даже без присущей его предшествующим произведениям неизменной иронией) говорит о первостепенном значении красоты для духовного здоровья человека и общества.

Пьеса «Прошлым летом в Чулимске» была написана в 1971 году (наиболее полный вариант опубликован в издании «А. В. Вампилов. Драматургическое наследие»)<sup>2</sup>, незадолго до трагической гибели драматурга. Это обстоятельство позволяет говорить о том, что этим произведением Вампилов осознанно или бессознательно подводил некие итоги. И одним из таких итогов является убеждение, что творчество — это противостояние художника ложным истинам, порождаемым человеческими заблуждениями и нравственной ущербностью. Александр Вампилов с тревогой истинного художника и мыслителя отмечал, что жизнь становится прибежищем циников, считающих себя здравомыслящими, слепых к красоте, но без доли сомнения рассуждающих обо всех ее сторонах и свойствах. В пьесе «Прошлым летом в Чулимске» автор говорит и о глобальных причинах кризиса духовности в XX веке и одновременно настаивает на экзистенциальной ответственности человека. Но для драматурга немаловажно и другое: показать, как подлинная духовность и красота вытесняются из жизни жестокостью, цинизмом, начетничеством и пошлостью.

В глазах жителей таежного Чулимска Валентина, мягко говоря, чуждачка, но Вампилов видит в ее «причудах» проявление чистой, подлинно нравственной души. Героиня живет спокойным и радостным приятием мира. Она сохранила способность к поэтическому восприятию бытия, поэтому-то Валентина и вызывает у окружающих смешанные чувства: порой злости и раздражения, а порой и тайного восхищения. Чулимцы, на первый взгляд, живут самыми простыми, обыденными человеческими потребностями, и, казалось бы, ничто не может поколебать их привычного размеренного существования.

Однако Вампилову более естественными представляются смирение и чистота Валентины. Уже с первых минут сценического времени появление героини отмечено отсутствием и в ее поведении, и в ее эмоциях какой бы то ни было фальши. Вампиловская Валентина достойно продолжает галерею прекрасных женских образов, царивших в русской литературе с древнейших времен. Ярославна и Феврония, пушкинская Татьяна и тургеневская Лиза Калитина, Наташа Ростова и княжна Марья Болконская... — все они, в большей или меньшей мере, типологически близки героине пьесы Вампилова «Прошлым летом в Чулимске».

А. Вампилов в пьесе акцентирует полярность двух миров — мира чулимцев и мира Валентины. Драматург раскрывает и причины этого противопоставления.

Автор подчеркивает, что жизнь в Чулимске вырождается не просто в примитивное, бездуховное существование, а в безжизненную, вымороченную лжедуховность, лженравственность, лжемораль, лжекультуру. Именно эта размытость нравственных представлений ведет жителей Чулимска к трагедии, всю глубину которой они даже не способны осознать. Мир вампиловского Чулимска по-шекспировски насыщен сложными отношениями между матерью и сыном; мужем и женой; отцом и дочерью. Вампилов с тревогой размышляет о том, что «не все в порядке в Датском королевстве» и что «распалась связь времен».

Вампилов не приемлет бесчеловечного, обезличенного, бездуховного мира Чулимска. Он противопоставляет ему мир мечты Валентины как отражение идеального мира, где царят красота, добро, любовь, истина.

Русская классическая литература, утверждая приоритет духовных основ бытия, всегда стремилась выверять временной план человеческого сознания с точки зрения вечных, вневременных категорий или, по крайней мере, светлого будущего. Этот опыт экзистенциально-мистического ощущения потока жизни присущ лучшим героям Вампилова. В высшей степени он характерен для вампиловской Валентины.

Духовность всегда направлена на преодоление греховного в человеческой природе, а следовательно, на прорыв к святости и бессмертию. Логика трагического конфликта в пьесе «Прошлым летом в Чулимске» определила жертвенность как ведущую черту образа Валентины, а жажда спасения и очищения жизни — духовный ориентир, внутренняя энергия этого образа. Для героини не стоит вопрос, достижима ли эта величайшая цель. Вопреки всему автор не ставит перед ней и вопрос, какими путями подобная цель может быть достигнута ею лично.

Как человек духовный, Валентина воспринимает не только события своей жизни, но и жизнь в Чулимске как испытания. Вот почему ее личная трагедия, выходя за рамки экзистенциального опыта, становится в конечном итоге и для Шаманова, и для чулимцев противостоянием надвигающейся бессмыслице существования. Символика названия пьесы, выдвигая на первый план закрепленную автором повторяемость событий как некую неизбежность, пробуждает главное свойство, присущее высокому искусству, — способность вызывать сопереживание.

В современной истории и теории драматургии прочно утвердилось понятие рубежности драматургии А. В. Вампилова. Традиционно говорят о «довампилловской» и «поствампилловской» драматургии. В настоящее время, когда со всей остротой стоит вопрос о последствиях для словесности смены парадигмы от лингвоцентризма к визиоцентризму, изучение опыта духовных исканий такого гениального художника, как

Вампилов, может стать реальным оправданием абсолютного значения духовной составляющей как в жизни отдельного человека, так и в жизни общества.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Фаулз Дж. Аристос. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 432 с.

<sup>2</sup> Вампилов А. В. Прошлым летом в Чулимске // Вампилов А. В. Драматургическое наследие. Иркутск: Иркут. обл. тип. № 1, 2002. 844 с.

**Kuznetsova N. M.**

*Irkutsk Branch of the Gerasimov All-Russian State Institute of Cinematography (VGIK), Russia*

#### **ON SYMBOLICS OF THE TITLE OF ALEXANDRE VAMPILOV'S PLAY "LAST SUMMER IN CHULIMSK"**

The article analyzes the role of the title in disclosure of the conflict of Vampilov's play "Last Summer in Chulimsk", revealing the value of a chronotope in the movement of internal collisions and development of the author's idea, the maintaining of the beauty is the main component of spirituality in life of one person and the society in general.

*Keywords:* Alexandre Vampilov; detachment; chronotope; existentialism; logocentrism; visiocentrism; spirituality.

**КОНЦЕПЦИЯ ВОСТОКА  
В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА О. МАНДЕЛЬШТАМА)**

В статье раскрывается творчество Мандельштама в контексте проблемы Восток — Запад. Автор выделяет три типа стихов с восточной тематикой: традиционные для Серебряного века, связанные с библейским Востоком; стихи, связанные с Крымом и Кавказом, продолжающие традиции русского романтизма, и цикл, связанный с Арменией.

*Ключевые слова:* Восток; Запад; библейский Восток; Крым; Кавказ.

Творчество О. Э. Мандельштама отличается неоднозначностью, противоречивостью и высоким мастерством. С одной стороны, «умник-историософ, вложивший в хитрые шифры метафорики страх как много премудрости», и с другой — «фигура идиотического невежды, не способного заинтересоваться ничем, кроме капризов сюрреалистического воображения, которое отдано в безраздельную власть самых случайных созвучий»<sup>1</sup>. Это тонкое наблюдение С. С. Аверинцева раскрывает сложные грани дарования Мандельштама, который называл свою поэзию «утехой для друзей», «и для врагов — смола»<sup>2</sup>.

Акмеизм, к которому с 1912 года примкнул Мандельштам, был для него, скорее, собранием друзей. Символизм, подготовивший все его творчество, «был большим, мировым течением в области теоретической мысли, литературы, изобразительного искусства, театра»<sup>3</sup>. Поэтому эти два течения несопоставимы, и влияние символизма на творчество поэта можно проследить до конца литературной деятельности, хотя он и пытается сделать символы вещными, не уводя читателя в заоблачную даль. Поэтому культура, как и у Ахматовой, начинает все больше проникать в его творчество прежде всего как историческая культура. Как писала в письме к И. Бродскому жена О. Мандельштама Надежда Яковлевна, «О. М. не историк и не этнограф, а человек историософской мысли, который в историческом узле видел откровения и аналогии»<sup>4</sup>. Не вдаваясь подробно в историзм Мандельштама, мы выделим в своей работе его интерес к культуре Востока.

Как у всех поэтов Серебряного века, особое место среди его произведений занимают стихи с восточной тематикой, которые можно разделить условно на три типа: традиционные для Серебряного века, связанные с библейским Востоком («Айя-София», 1912; «Египтянин», 1914; «Эта ночь непоправима...», 1917; «Среди священников левитом молодым...», 1917; «Вернись в смесительное лоно...», 1920; и др.); стихи, связанные с Крымом и Кавказом, продолжающие традиции русского романтизма

(«Феодосия», 1920; «Тифлис», 1920, 1927, 1935; «Татары, узбеки и ненцы...», 1933); и наконец, цикл, связанный с Арменией.

В стихотворении «Айя-София» (1912) раскрывается не только история этого храма, при строительстве которого в Константинополе в 532–537 годах царствующий византийский император Юстиниан приказал установить колонны из храма Артемиды (Дианы) в Эфесе. Это было одно из семи чудес света, и оно было разрушено. Турки, завоевав Константинополь, устроили в этом храме мечеть. И вывод этого стихотворения: «И мудрое сферическое зданье / Народы и века переживет...». Здесь подчеркивается идея единства Востока и Запада.

Айя-София — здесь остановиться  
Судил Господь народам и царям!  
Ведь купол твой, по слову очевидца,  
Как на цепи, подвешен к небесам.

И всем векам — пример Юстиниана,  
Когда похитить для чужих богов  
Позволила Эфесская Диана  
Сто семь зеленых мраморных столбов.

Но что же думал твой строитель щедрый,  
Когда, душой и помыслом высок,  
Расположил апсиды и экседры,  
Им указав на запад и восток?<sup>5</sup>

Мандельштам в сентябре 1920 года впервые оказался в Тбилиси, где 26 сентября в Тбилисской консерватории вместе с Ильей Эренбургом выступил на литературном вечере. Интересно употребление в стихотворении тюркской лексики — *сазандарь*, *духанщик*, *шашлык* и т. д., создающей особый колорит древнего города, но что особенно важно — восточный гедонизм:

Мне Тифлис горбатый снится,  
Сазандарей стон звенит,  
На мосту народ толпится,  
Вся ковровая столица,  
А внизу Кура шумит.

Над Курюю есть духаны,  
Где вино и милый плов,  
И духанщик там румяный  
Подает гостям стаканы  
И служить тебе готов.  
<...>  
Человек бывает старым,  
А барашек молодым,  
И под месяцем поджарым  
С розоватым винным паром  
Полетит шашлычный дым...<sup>6</sup>

Особое место в творчестве поэта занимают восьмистишия, объединенные в цикл из одиннадцати стихов, где он хотел выразить свое понимание пространства, Вселенной (которая больше вечности) и бесконечности. Интересно в аспекте нашей темы и заданной автором идеи третьи стихотворения этого цикла — «О бабочка, о мусульманка...» (1933–1934):

О бабочка, о мусульманка,  
В разрезанном саване вся, —  
Жизняночка и умираючка,  
Такая большая — сия!<sup>7</sup>

В этом философском цикле привлекает внимание и третьи стихотворение (1933–1934), почти библейского содержания:

Скажи мне, чертежник пустыни,  
Арабских песков геометр,  
Ужели безудержность линий  
Сильнее, чем дующий ветер?  
— Меня не касается трепет  
Его иудейских забот —  
Он опыт из лепета лепит  
И лепет из опыта пьет...<sup>8</sup>

Среди стихов с восточной тематикой привлекают внимание представляющие иллюстрацию идеи дружбы народов — «Татары, узбеки и ненцы...» (1933):

Татары, узбеки и ненцы,  
И весь украинский народ,  
И даже приволжские немцы  
К себе переводчиков ждут.  
И, может быть, в эту минуту  
Меня на турецкий язык  
Японец какой переводит  
И прямо мне в душу проник<sup>9</sup>.

Интересны также восточные стихи с юмористическим содержанием — для христианского ума, но «кощунственные» — для мусульманина:

Однажды из далекого кишлэка  
Пришел дехканин в кооператив,  
Чтобы купить себе презерватив.  
Откуда ни возмись — мулла-собака,  
Его нахально вдруг опередив,  
Купил товар и был таков.  
Однако!<sup>10</sup>

В 1930 году Мандельштам едет на Кавказ в санаторий. Оттуда — в Армению. Поездка отвлекла его от злоключений и травли в России. Здесь завязывается дружба с Б. Кузиным. Он вновь начинает писать сти-

хи. Эти произведения более простые по интонации, более современные. Но современность страшна. И этот страх отражается в стихах. С. Аверинцев определяет его мужество, как «мужество отчаяния»<sup>11</sup>. Страх и отчаяние придают всему написанному им в это время характер вызова: как будто он сам торопит свой финал.

«Путешествие в Армению» было опубликовано в журнале «Звезда» в марте 1933 года и вызвало скандал: появилась разгромная статья в «Правде» (август 1933 года). Это были не только путевые записки. Армянские впечатления отражены были и в стихах (1930):

Дикая кошка — армянская речь —  
Мучит меня и царапает ухо<sup>12</sup>.

Цикл путевых заметок «Армения» вызвал глубокое возмущение современников, которые полагали, что Мандельштам писал о вещах, не вникая в суть событий, представляя их односторонне.

В. Шкловский в статье «Путь к сетке», анализируя «Путешествие в Армению», пишет: «Мандельштам в стиле своего путешествия взял путь на украшенную статью „Путешествие в Армению“. Это путешествие среди грамматических форм, библиотек, слов и цитат... Мандельштам огромный поэт, но он, для того чтобы передать вещь, кладет вокруг нее литературные ассоциации. <...> Путешествие О. Мандельштама странно, как будто он коллекционирует эхо...»<sup>13</sup>

Характеризуя творчество Мандельштама, Л. Я. Гинзбург отмечает его своеобразие: «Есть поэты с относительно устойчивым методом (Тютчев, например), и есть поэты, резко эволюционирующие. К их числу принадлежит Мандельштам»<sup>14</sup>.

Творчество его охватывает тридцать лет (с 1908 по 1937 год), прослеживаются отдельные периоды: первый связан с изданием сборника стихов «Камень», второй — «Tristia», третий — стихи 1921–1925 годов, четвертый — 1930-е годы, где особое место занимают «Воронежские тетради». Но все они связаны между собой. В своей работе мы выделили тематически три периода, связанные с восточной тематикой.

Как справедливо отмечает Л. Аннинский, «поэзия никогда не была для Мандельштама равна литературе. Поэзия — это разговор с вечностью, диалог с истиной. Литература — это функционирование в современности. Поэт замолкает — литератор продолжает работу»<sup>15</sup>.

Мандельштам придавал большое значение слову. Он писал: «Какая боль — искать потерянное слово...»<sup>16</sup>. По мнению С. Аверинцева, в его творчестве «три рода косноязычия сливаются в единстве биографического импульса. Это безъязыкость евреев, входящих в русскую речь извне, с усилием; недаром о матери сказано, что она до русской речи — „дорвалась“. Это общая безъязыкость надсоновской поры, когда старые возможности языка до предела исчерпаны, а к поискам новых никто по-



куда не догадывается приступить. И это, наконец, особая безъязыкость будущего поэта, которому отродясь заказано благополучное пользование готовым языком, потому что он призван к иному: безобразию гадкого утенка — будущего лебедя»<sup>17</sup>. Личность О. Мандельштама, а также его философские пристрастия как нельзя лучше воплотились в статье «Петр Чаадаев» (1915), где он писал: «Только русский человек мог открыть этот Запад, который гуще, конкретнее самого исторического Запада <...> Лучше всего характеризовать мысль Чаадаева как национально-синтетическую. Синтетическая народность не склоняет головы перед фактом национального самосознания, а возносится над ним в суверенной личности, самобытной, а потому национальной»<sup>18</sup>.

Как яркий представитель поэзии Серебряного века, прошедший школу акмеизма и символизма, Осип Мандельштам значим для поэзии как интеллигент, выросший в культуре и отразивший в своих стихотворениях прежде всего человека культуры, стремящегося передать единство и неразрывность мира, где дихотомия Восток/Запад превращается в некий синтез Восток/Запад.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Аверинцев С.* Судьба и весть Осипа Мандельштама // Мандельштам О. Сочинения: В 2 т., М.: Худож. лит., 1990. Т. 1. С. 5–64. С. 7.

<sup>2</sup> Там же. С. 6.

<sup>3</sup> *Гинзбург Л.* Камень // Мандельштам О. Камень. Л.: Наука, 1990. С. 261–276. С. 264.

<sup>4</sup> *Мандельштам О. Э.* Сочинения: В 2 т. Т. 1. С. 479.

<sup>5</sup> Там же. С. 83.

<sup>6</sup> Там же. С. 128–129.

<sup>7</sup> Там же. С. 201.

<sup>8</sup> Там же. С. 203.

<sup>9</sup> Там же. С. 200.

<sup>10</sup> Там же. С. 359.

<sup>11</sup> *Аверинцев С.* Указ. соч. С. 53.

<sup>12</sup> *Мандельштам О. Э.* Сочинения. В 2 т. Т. 1. С. 167.

<sup>13</sup> *Шкловский В.* Путь к сетке // Литературный критик. 1933. № 5. С. 113.

<sup>14</sup> *Гинзбург Л.* Камень // Мандельштам О. Камень. С. 261–276.

<sup>15</sup> *Аннинский Л.* Красный век: Серебро и чернь. Медные трубы. М.: Молодая гвардия, 2004. С. 107.

<sup>16</sup> *Аверинцев С.* Указ. соч. С. 9.

<sup>17</sup> Там же. С. 9.

<sup>18</sup> *Мандельштам О.* Камень. С. 194.

**Kuliyeva R. H.**

*Baku Slavic University, Azerbaijan*

#### CONCEPTION OF ORIENT IN RUSSIAN LITERATURE OF THE SILVER AGE: ON MATERIAL OF OSIP MANDELSTAM'S POETRY

The article deals with Mandelstam's works in the context of East-West problem. The author distinguishes three types of poems with "oriental" theme: firstly, connected with Biblical East, which is traditional for the Silver age poetry; secondly, connected with Crimea and Caucasus, which follow traditions of Russian romanticism, and thirdly, the poetic cycle, connected with Armenia.

*Keywords:* East; West; Bible; Orient; Crimea; Caucasus.

## СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ПОЭЗИЯ: ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И НОВЫЕ ИМЕНА

В статье рассматриваются основные тенденции развития современной русской поэзии: отсутствие строфики, отход от классических силлабо-тонических размеров, использование дольников. Дается краткая характеристика образной системы современной поэзии, ее тематического диапазона. Анализируются новые способы существования поэтического текста в сети, а также на концертах, фестивалях поэзии, в клипах и т. д. Рассматривается творчество некоторых современных поэтов.

*Ключевые слова:* поэзия; дольники; мнимая проза; образная система.

В последние годы при анализе основных тенденций развития русской литературы большое внимание уделяется прежде всего прозе, а поэзия незаслуженно остается в стороне. Тем не менее современная русская поэзия существует, развивается, в ней появляются новые имена, и она также достойна нашего внимания. Недостаток внимания исследователей к поэзии, вероятно, объясняется тем, что существует она чаще всего в Интернете, и ее принято относить не столько к литературе, сколько к сетературе. Под «сетературой» мы подразумеваем прежде всего электронную, виртуальную форму существования текстов: они публикуются на сайтах, в блогах авторов, а не в печатном (бумажном) варианте. Но это нисколько не умаляет ее значения — просто с чисто коммерческой точки зрения издавать поэтические сборники невыгодно, они не пользуются большой популярностью. Но поэзия ищет и находит новые формы для своего существования — это, как уже отмечалось, публикации в сети, поэтические конкурсы, фестивали, а также выступления поэтов в форме концертов. Поэтические сборники авторов также издаются (хотя и не слишком часто), и можно назвать даже ряд имен вполне востребованных современных поэтов.

Если говорить о том, где же в Интернете публикуются современные поэты, то можно найти огромное множество сайтов, хороших и не очень. Самый популярный сайт с большим количеством участников — Стихи.ру, где печатается огромное количество текстов, и отследить, а уж тем более проанализировать и оценить их все невозможно. Хотя следует отметить, что общий уровень текстов, размещенных на этом портале, очень низкий: многие авторы не имеют представления о стихотворных размерах, правилах рифмовки, используют банальные образы и сюжеты. На критику авторы подобных сайтов отвечают, как правило, следующим образом: «Я так чувствую, это мой личный взгляд на мир...» Война,

любовь (к женщине и к родине) считаются беспронизышными темами, не подверженными критике.

Однако из правила есть несколько исключений. Таковы, например, сайты Рифма.com, Литкульт и Типичный писатель. Здесь проводятся конкурсы, поэтические дуэли. Также на сайте Рифма.com проводится крупнейший международный поэтический фестиваль «День поэзии». Здесь победители выбираются не только читательским голосованием, но и голосованием жюри, состоящего из поэтов, литераторов, издателей литературных журналов. И в этом случае действительно имеют возможность победить достойные поэты.

Если говорить о тенденциях в современной поэзии, которые можно проследить в стихах современных поэтов — победителей подобных конкурсов, поэтов, уже прочно зарекомендовавших себя в сети, то они в общих чертах таковы.

Одна из главных тенденций современной поэзии заключается в том, что стихи чаще всего пишутся в форме «мнимой прозы». Термин этот был предложен М. Гаспаровым и обозначает тексты, которые обладают метрической структурой и рифмой, но записываются без разделения на строфы<sup>1</sup>. То есть в поэтическом тексте отсутствует привычная нам в классическом стихе графика — выделение четверостиший (или иных строф), в которых строки кончаются рифмами. Зачастую отсутствуют также и заглавные буквы, и даже знаки препинания. Внешне текст выглядит как прозаический фрагмент, но если вчитываться в него, то возникает и метр, и рифмы. Популярность такого приема в современной поэзии, на наш взгляд, объясняется тем, что поэты стремятся достичь эффекта неожиданности, обманутого ожидания: от текста, который выглядит как проза, трудно ожидать рифм и метра, однако они там есть. Из мнимой внешней простоты могут вырастать глубинные смыслы, которых, казалось бы, никто не ожидал.

Еще одна особенность современной поэзии — это почти полный отход от традиционных силлабо-тонических размеров. Современные авторы отдают предпочтение дольникам, то есть таким тоническим размерам, в которых количество безударных слогов между ударными может колебаться от одного до двух<sup>2</sup>. Эти размеры предполагают большую свободу, большее разнообразие возможностей выражения, хотя и строятся на основе трехсложных силлабо-тонических размеров. И эта свобода тоже в большей степени роднит стихи с прозой или «мнимой прозой», производит впечатление простой разговорной речи. Но это не просто мнимая проза, но и мнимая простота, которая подразумевает множество смысловых пластов. Мы видим верхний пласт, словесный, вещный, и он указывает на все иные возможные смыслы, которые заложены в стихе, но не называет их прямо.

Кроме того, современная поэзия обладает совершенно особой образной системой — вещной и на первый взгляд приземлённой, но эти вещи

оказываются символами иных смыслов, концептами, которые автор — словно из страха перед эмоционально насыщенными словами — не хочет называть напрямую. В современной качественной поэзии авторы стремятся избегать «поэтизм», уже слишком «заезженных» и потому стертых. Их место занимает простая разговорная лексика, но это не снижает эмоциональной или смысловой насыщенности поэзии: она более сдержанна во внешних проявлениях (или хочет казаться такой), но обладает внутренним напряжением. Иногда при чтении таких стихов складывается впечатление, что именно эти вещи, бытовые реалии могут отвлечь автора от тоски, разочарований, ощущения одиночества и ненужности в мире. Но тем не менее все эти ощущения просачиваются в тексты и господствуют в них, только слегка замаскированные, прикрытые бытовыми реалиями: «Я коллекционирую отказы приветливых заботливых мужчин, что, впрочем, пишут обо мне рассказы и от френдзоны отдают ключи. Сажу в своём платке павлопосадском, отрачиваю ногти и тоску, грущу о прежних выходках пацанских и примеряю седину к виску, варю себе по-флотски макаронки, интрижку не решаясь заплести. Пока что у меня живут две кошки. Осталось тридцать восемь завести» (Стефания Данилова «38 кошек»). Образный ряд стихотворения — «платок», «макаронки», сниженная лексика формируют только верхний смысловый пласт. В действительности же текст повествует об одиночестве и непонятности в этом мире, но при этом автор умело избегает излишнего пафоса.

А стихотворение о бездомных котах, которых подбирает и кормит герой, оборачивается горькой притчей об одиночестве:

Один мой друг подбирает бездомных кошек,  
Несет их домой, отмывает, ласкает, кормит.  
Они у него в квартире пускают корни:  
Любой подходящий ящичек, коврик, ковшик,  
Конечно, уже оккупирован, не осталось  
Такого угла, где не жили бы эти черти.  
Мой друг говорит, они спасают от смерти.  
Я молча включаю скепсис, киваю, скалюсь.  
(Дана Сидерос)

Если говорить об именах в современной поэзии, то это прежде всего имена женские. Имя, которое на слуху у всех, — Вера Полозкова. Ее поэзия воспринимается далеко не однозначно. Литературные критики обвиняют ее в гламурности, дневниковости, в пристрастии к дешевым эффектам, китчевости, самолюбованию<sup>3</sup>. Однако в технике, в умении владеть словом, в чувстве ритма, в чувстве композиции ей никто не отказывает. Рифмы ее виртуозны; более того, именно Полозкова выводит на первый план все образы и мотивы, ставшие столь популярными в современной поэзии: одиночество в городе со всеми его атрибутами: кофейнями, сигаретами, блогами, аллюзиями на заграничную жизнь. Массовость

поклонников Полозковой позволяет критикам и ее саму причислять к представителям массовой культуры, однако в действительности это поэзия хорошо сделанная, виртуозная, а что касается тематики и образности, то и поэзию Ахматовой называли дневниковой и будуарной. И почему дневниковость и сконцентрированность на собственном жизненном опыте являются недостатком лирической поэзии? Ведь именно личность автора стояла и будет стоять здесь на первом месте.

Но мы остановимся в нашей статье на совсем новых именах. Прежде всего это Стефания Данилова, молодая петербургская поэтесса, общественный деятель, организатор всемирного фестиваля «День поэзии», автор поэтических сборников «Веснадцать» и «Неудержимолость», а также Полина Шибеева, Светлана Лаврентьева (пишущая под псевдонимом Кот Басё), Катарина Султанова.

Этих поэтесс объединяют не только и не столько особенности их поэтического творчества (у каждой из них, несомненно, есть свое лицо), но способы продвижения ими своего творчества. Литература перестает существовать только в печатной, бумажной форме, но обретает звучание на концертах, где сами авторы читают свои стихи, в клипах, которые на эти стихи снимаются и которые можно посмотреть в Интернете. Стихи эти могут использоваться и используются в фильмах — как заставки к ним или трейлеры (то есть рекламные ролики). Так, например, в трейлере к фильму режиссера Т. Бекмамбетова «Он дракон» использованы стихи К. Султановой: «Мне говорили: увидишь, и в горле затихнет звук, кудри черные обволокут плечо, и дракон, что живет в позвоночнике, тут же расправит крылья и опустит голову на твои ключицы. Мне говорили: в глазах тех не сыщешь дна, пропадешь и не вынырнешь — и погубит она тебя, и беда с тобой приключится...» Поэзия обретает визуальную составляющую, которая во многом соответствует клиповому мышлению современного человека.

Тематический диапазон современной поэзии довольно широк, но все же чаще в ней звучат традиционные мотивы неразделенной или утраченной любви, одиночества — но в то же время и протеста против реалий нашей жизни, нашего мира, его условностей. Таковы, например, строки Полины Шибеевой:

...Если честно, то я совсем не хочу взростеть  
обрастать поварешками, пылью, тряпьем и жиром  
я хотел бы остаться бродягой, шутом, транжирой  
колесить по дорогам, дурачиться, громко петь.

Однако именно этот вещный мир, эти мелочи и приметы самой обычной жизни не дают герою впасть в отчаяние, перестать жить и бороться. Именно эти мелочи (ракушки, море, пляж, бутылка вина) спасают, держат героев на плаву:

«Не волнуйся напрасно. Я не сижу в сети. Не смотрю твои фото и не пишу знакомым. У меня есть бутылка, фрукты и „Ассорти“. Только старое чувство в горле застыло комом. Я гуляю по пляжу, ракушки кладу в карман, наблюдаю, как море взрывается с новой силой. Ничего не случится. Подумаешь — буду пьян.

Ничего не случилось.

Подумаешь — разлюбила...»

(Полина Шибеева)

Вещность и простота — но в то же время проработанная техническая сторона, богатство и неизбежность рифм, динамичность, внутренняя энергия подобных текстов позволяют говорить о том, что поэзия существует и развивается.

Но помимо этой вещной и внешне довольно простой (но внутренне хорошо сделанной) поэзии, в современной литературе развивается еще одна тенденция, противостоящая «сетературе»: активизируются стихи нарочито усложненные, философской тематики, насыщенные глубокими мифологическими аллюзиями, неожиданными и парадоксальными образами:

я вздрагиваю в теплом томатном соусе, вывешиваюсь простыней  
и к самому асфальту разматываюсь до конца.  
цинциннат раздевается до хрустального ничего,  
остается прозрачным,  
но продолжает разоблачаться.  
агорамания — лицо склонившегося божества.  
я в открытом космосе,  
а мне все мало и мало.

(Анастасия Спивак)

Это лишь один пример, на самом деле стихов, технично сделанных, отсылающих читателя к мифологическим образам, с трудно угадываемыми ассоциациями — великое множество. На первый взгляд, подобные тексты завораживают своей неординарностью, образностью, но, вчитываясь в них, невольно задаешься вопросом: а есть ли в них смысл или образы сцепляются между собой по принципу случайных ассоциаций и весь текст — это поток абсурдных ассоциаций?

В рамках одной статьи охватить все многообразие современной русской поэзии не представляется возможным. Однако и на основе этих наблюдений можно сделать вывод, что поэзия продолжает развиваться, в ней появляются новые интересные имена и тенденции, и это не только и не столько массовая «гламурная сетература», но и серьезные тексты, обладающие и глубоким смыслом и умело и виртуозно выстроенные технически.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Гаспаров М. Л.* Русские стихи 1890-х — 1925-го годов в комментариях. М.: Высшая школа, 1993. 272 с.

<sup>2</sup> *Холшевников В. Е.* Мысль, вооруженная рифмами. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. 606 с.

<sup>3</sup> *Панин И.* Кукла // Литературная газета. 2009. № 37. 16 сентября.

**Kumbasheva Ju. A.**

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Russia*

**MODERN RUSSIAN POETRY: TRENDS AND NEW NAMES**

The article discusses main trends of modern Russian poetry: the lack of construction, a departure from the classical syllabic-accentual dimensions, and offers a brief description of the figurative system of modern poetry and its thematic range. The author analyzes new ways of the existence of a poetic text in the WWW, as well as the concerts, poetry festivals, videos, etc., giving examples from the works of some modern poets.

*Keywords:* poetry; accentual verse; imaginary prose; imaginative system.



**Мухатаева Айгерим Асылхановна,  
Нургали Кадиша Рустембековна**

*Евразийский национальный  
университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан*

Mukhatayeva1011@gmail.com; nurgalik1@mail.ru

**ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СХОЖДЕНИЯ  
СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ,  
Л. КАЛАУС И З. НАУРЫЗБАЕВОЙ)**

В данной статье авторы предпринимают попытку проанализировать некоторые тексты российской писательницы Л. Петрушевской и казахстанских авторов Л. Калаус и З. Наурызбаевой, работающих в жанре современной литературной сказки. Тексты сказок рассматриваются здесь с точки зрения типологических схождений, выявляются основные общие закономерности и черты, присущие данному жанру.

*Ключевые слова:* литературная сказка; типологические схождения; юмор; реминисценции.

Современная литература, следуя тенденции глобальной культурной интеграции в максимальной за всю историю человечества степени тяготеет к контактам культур и различных типов духовности; национальная литература, не может рассматриваться вне рамок международных литературных связей, художественного опыта других мировых литератур. Еще М. М. Бахтин писал, что «текст живет, только соприкасаясь с другим текстом (контекстом). Только в точке этого контакта текстов вспыхивает свет, освещающий и назад, и вперед, приобщающий данный текст к диалогу»<sup>1</sup>. Компаративистика — одно из ключевых направлений современного литературоведения, соответствующее сегодняшней ситуации мультиинтеграционных и междисциплинарных процессов в мировой литературе. Она фокусируется на изучении литературы разных культур, языковых групп, жанров, а также исследует отношения между литературой и другими формами культурного самовыражения. Компаративистика ставит такие вопросы, как: Каково место литературы в обществе? Как меняется литература как форма с течением времени и по отношению к другим формам искусства? Как литература формирует ценности, социальные движения или политические контексты?. Таким образом, компаративистика выходит далеко за пределы чисто литературоведческой парадигмы, междисциплинарный характер данной науки обусловлен тем, что компаративистский подход неразрывно связан с историей, антропологией, исследованиями в области перевода, литературной критикой, культурными и религиоведческими исследованиями.

На сегодняшний день типологические исследования представляются одним из наиболее актуальных направлений компаративисти-

ки, в частности, и литературоведения в целом, в особенности в странах с многоязычной базой (в том числе в Казахстане). Причиной тому служит попытка разработки национальной концепции литературы (В. М. Жирмунский в работе «Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур» указывал на то, что «сравнение не уничтожает специфики изучаемого явления (индивидуальной, национальной, исторической); напротив, только с помощью сравнения... можно точно определить, в чем заключается эта специфика»<sup>2</sup>), этому способствуют исследования проблем жанра, стиля, направления, а также вопросов межкультурных и межнациональных отношений. Как указывает У. К. Калижанов, «современное сравнительное литературоведение в Казахстане имеет богатые традиции. Взаимосвязь литератур обогащает литературный процесс и культуры народов мира. В дальнейшем это было подзабыто. Но современные реалии делают компаративистику актуальной и востребованной наукой. Казахская литература и национальные литературы республики, интеграция которых в мировой художественный процесс очевидна, имеют стратегически устойчивое значение для утверждения национального самосознания, развития межкультурного диалога и укрепления духовного имиджа нашей страны в мире»<sup>3</sup>. Исходя из этого, необходимость исследований обусловлена направленностью современного мирового литературного процесса.

Объектом данной статьи являются литературные сказки России и Казахстана: это один из наиболее востребованных на сегодняшний день жанров, находящийся в наши дни в стадии своеобразного «ренессанса». В данном жанре работают не только детские писатели, но и традиционно «взрослые» авторы: Л. Петрушевская, Л. Улицкая, Л. Горалик, Ю. Серебрянский и т. д. В рамках данной статьи мы попытаемся выявить основные черты, присущие литературной сказке России и Казахстана на примере сказок из цикла «Настоящие сказки» Л. Петрушевской и сказочной повести казахстанских авторов Л. Калаус и З. Наурызбаевой «Приключения бату и его друзей: в поисках Золотой Чаши». Основанием для выбора данных текстов послужило то, что они являются востребованными читательской аудиторией, а также то, что данные тексты можно в той или иной мере отнести к жанру волшебной сказки.

Несомненно, что пражанром сказки литературной является сказка народная (а первые литературные сказки являлись не чем иным, как литературными обработками сказок фольклорных), современные авторы в той или иной мере используют сказочную структуру, форму, различные реминисценции, восходящие к жанру-прародителю, тем самым обеспечивая сказке народный колорит. Героями сказок российской писательницы Л. Петрушевской являются классические сказочные персонажи из русского фольклора, казахстанские авторы Л. Калаус и З. На-

урызбаева также отсылают читателя к тюркскому фольклору: Золотой человек Аспара, птица Самрук, Жезтырнак, волшебное древо Байтерек, Жалмауыз-кемпир и т. д. Таким образом литературная сказка отдает дань жанру народной сказки, при этом актуализируя ее элементы, адаптируя для современных реалий. Необходимо также заметить, что в данных текстах присутствуют сюжетные установки народных сказок: отлучка (в сказке «Принц с золотыми волосами» король покидает королевство), нарушение запрета (в сказке «В поисках золотой чаши» главный герой нарушает запрет бабушки стоять в дверном проеме, который согласно тюркской мифологии является неким порталом между миром мертвых и миром живых, а в «Сказке о часах» девочка заводит старые часы, несмотря на запрет матери), получение волшебного предмета (домбыра в «Приключениях Бату и его друзей»), инициация (в тексте З. Наурызбаевой и Л. Калас Бату спускается в подземный мир, где обретает мужество, после того как его трижды глотает змей. А героиня «Сказки о часах», после того как сама становится матерью, превращается из эгоистичной девочки в мудрую женщину, взявшую ответственность за проклятые часы на себя), а также устранение недостачи, получение новой личности (в конце сказок «Принцесса белоножка, или Кто любит, носит на руках», «глупая принцесса» Л. Петрушевской становится принцессой настоящей; в сказке «Приключения Бату и его друзей» мальчик из трусливого ребенка, боящегося дать отпор обидчикам, становится юношей, достойным своего имени Бату, что означает «смелый») и т. д. В данных текстах присутствуют классические персонажи волшебной сказки («В поисках Золотой Чаши: приключения бату и его друзей»: герой (Бату), антагонисты (Скорпион), дарители волшебных средств (Аспара), волшебные помощники (Змеиная принцесса), царевна или ее отец (Змеиный король)). Система персонажей в современной литературной сказке также претерпевает изменения, и, хотя конфликт «герой-антагонист» в большинстве случаев остается, современные авторы пытаются уйти от классической интерпретации героев. В связи с этим появляется своеобразная эстетика отрицания всех бинарных оппозиций: плохой герой вдруг показывается нам с неожиданной стороны, положительный же, напротив, становится отрицательным («Приключения Бату и его друзей», «Принц с золотыми волосами», «Маленькая волшебница», т. д.).

Еще одной важнейшей чертой современной литературной сказки является юмор. Современные писатели достигают нужного сатирического эффекта, сталкивая обыденное и волшебное: герои сказок Л. Петрушевской ведут обычную жизнь — ездят на метро, ходят на работу, ссорятся, злятся и даже делают пластические операции, в общем, довольно далеки от сказочной героини. В сказке казахстанских авторов Л. Калаус и З. Наурызбаевой обычные школьники ведут себя, как им подобает: катаются

на роликах, получают двойки, дерутся. Однако в художественном мире сказки это не противоречит волшебной эстетике, волшебное здесь соседствует с бытовым, на этом стыке и рождается юмористический эффект.

«— Никогда не видел, чтобы такой маленький мальчик уже получил настоящее воинское имя. У тебя, конечно, и боевой пояс „белдік“ есть?»

Бату расправил плечи и небрежно бросил:

— Конечно. У меня уже несколько поясов есть: белый, желтый... Недавно на турнире получил черный пояс, семнадцатый дан»<sup>4</sup>.

«— Матушка, эта карточка волшебная, если вы ее опустите в щель ящика, расположенного около банка, то вам выскочат денежки, и вы сами, по своей воле и своими руками, сможете купить себе что вам надо!

Но бабушка со словами „Ничего я от вас брать не намерена“ отвергла волшебную карточку и сказала, что больше не желает жить на деньги своих поданных, а будет добывать средства к существованию хотя бы на помойках — так честнее!»<sup>5</sup>.

Сатира, абсурд, гротеск и ирония присутствуют в сказках Петрушевской повсеместно: она использует абсурдистскую риторику в самих названиях своих произведений «Принц с золотыми волосами», «Волшебный телевизор Валькирии», «Золотая тряпка», «Глупая принцесса», «Королева Лир», «Принцесса Белоножка», «Новые приключения Елены Прекрасной» и т. д., сатирически высмеивает душевные несовершенства своих персонажей, которые по классическим канонам должны быть гораздо более совершенными. Принцессы и принцы у Петрушевской глупы, злы, тщеславны, однако, как правило, в конце происходит кардинальное преобразование героев: пройдя обряд своего рода инициации, они меняются в лучшую сторону и становятся настоящими принцами и принцессами, человечными и умеющими сострадать. Инициация в сказках Петрушевской обычно осуществляется не путем волшебных испытаний, но через добрые человеческие отношения.

Как один из элементов литературной сказки у Л. Петрушевской используются языковые клише, сказочные зачины («Жил на свете один отец, который никак не мог найти своих детей», «Жила-была младшая принцесса, и все ее любили» и т. д.). По словам Л. Н. Скаковской, «доминирующее направление сказочной прозы писательницы заключается в использовании отдельных нетрадиционных способов создания художественных образов и картин мира»<sup>6</sup>. Также Петрушевская использует сюжетные аллюзии: например, «Принц с золотыми волосами» явственно имеет сюжетную перекличку с сюжетом невинно гонимого из «Сказки о Царе Салтане», а сказка «Девушка Нос», в которой девушка отдает волшебнику части своего тела ради достижения своей цели, напоминает сюжет «Русалочки» Г. Х. Андерсона. В сказке «Бату и его друзья» авторы также широко используют реминисценции и аллюзии: они апеллируют к читательской памяти с помощью отсылок к мифам и легендам тюркско-

го народа, а также к современной литературе, кино и даже к современным научным теориям.

«Понимаешь, Бату, все миры, в том числе и этот, возникли из звука, из музыки. Каждый лад — это целый мир. Основные, чистые тона на домбре Даны — это ваш мир. А каждому промежуточному ладу соответствует свой мир. Другой. Таких параллельных миров существует много... ..Миры нанизаны на струны домбры, как бусы на нитку. Большинство бусин одинаковые, крупные — это разные места и времена одного, вашего мира. А между ними встречаются разномастные бусинки других миров»,

— данные строки в предельно упрощенном виде описывают популярную в научной фантастике теорию струн.

Отсылки к научной фантастике содержатся и в сказках Л. Петрушевской: например, в сказке «Дедушкина картина» действие происходит в мире после ядерной войны, люди живут в ожидании ядерной зимы. В сказке «Анна и Мария», действуя по примеру профессора Доуэля из романа А. Белыева, герой производит пересадку головы своей умершей жены к телу другой умершей женщины. Таким образом создается некий синкретизм, присущий современным литературным сказкам: жанр перестает быть абсолютно четким и обновляется за счет посторонних элементов. Современная литературная сказка содержит в себе элементы фэнтези с присущим ему двоemiрием, научной фантастики, приключенческой повести, и т. д. Таким образом, за счет усложнения структуры и содержания сказки она становится полиадресатной: читателем литературной сказки сегодня являются и дети, и люди старшего поколения, — благодаря синкретизму, многослойности и всевозможным реминисценциям становится возможным многоуровневое прочтение текста.

Таким образом, несмотря на то, что современная литературная сказка ориентируется на жанр фольклорной сказки, она представляет собой самостоятельный, синкретичный, многоуровневый жанр, характеризующийся тонким психологизмом, наличием игрового начала и ярко выраженной авторской поэтикой.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Из истории советской эстетики и теории искусства. М.: Искусство, 1979. С. 424.

<sup>2</sup> Жирмунский В. М. Проблемы сравнительно-исторического изучения литератур // Известия АН СССР. Отд. литературы и языка. Т. XIX. Вып. 3. М., 1960. С. 177–186.

<sup>3</sup> Калижанов У. К. Литературоведение Казахстана на современном этапе [Электронный ресурс] // [rusnauka.com]. URL: [http://www.rusnauka.com/15\\_NPN\\_2013/Philologia/8\\_138258.doc.htm](http://www.rusnauka.com/15_NPN_2013/Philologia/8_138258.doc.htm) (дата обращения: 28.12.2018).

<sup>4</sup> Калаус Л., Наурызбаева З. В поисках золотой чаши. Алматы: Алматыкітап баспасы, 2014. С. 9.

<sup>5</sup> Там же. С. 11.

<sup>6</sup> Петрушевская Л. С. Настоящие сказки. М.: Вагриус, 2010. С. 108.

**Mukhatayeva A. A., Nurgali K. R.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

**TYPOLOGICAL CONVERGENCES IN MODERN LITERARY FAIRY TALES:  
ON THE MATERIAL OF THE TEXTS BY LYDMILA PETRUSHEVSKAYA, LILYA  
KALAUS AND ZIRA NAURYZBAYEVA**

The authors analyze some texts by Russian writer L. Petrushevskaya and Kazakhstani authors L. Kalaus and Z. Nauryzbaeva, who work in the genre of a modern literary tale from the point of view of typological convergences; main patterns and features typical for the genre are identified.

*Keywords:* literary fairy tale; typological convergences; humor; reminiscences.

## ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ЛИРИКЕ Ю. ЛЕВИТАНСКОГО

Статья посвящена анализу проблемы традиций и новаторства в лирике Ю. Левитанского разных лет. Дана характеристика «книжной» культурной традиции в творчестве поэта и пушкинских традиций в вопросах поэта и поэзии.

*Ключевые слова:* Ю. Левитанский; лирика; пушкинские традиции; новаторство; белый стих.

В книге стихов Ю. Левитанского «Письма Катерине, или прогулка с Фаустом» (М., 1981) многие критики отмечали проявление разных литературных традиций. Анализируя произведения, вошедшие в эту книгу, Т. Бек справедливо утверждала, что «поэт явился продолжателем той плодотворной культурной традиции, которая называется „книжностью“, истинным взаимодействием внешне несхожих культур, когда, к примеру, Пушкин писал стихи на французском, Рильке на русском, Пастернак с Байроном „курил“, а Левитанский спорит и беседует с доктором Фаустом»<sup>1</sup>.

О книге «Письма Катерине...» сам автор говорил следующее: «...эта книга — попытка решить проблему начать жизнь заново, попытаться понять то, что невозможно»<sup>2</sup>. Не случайно она и начинается с того, чем заканчивалась его предшествующая книга «День такой-то», — с пожелания начать все сначала: «Если бы я мог начать сначала брэнное свое существованье...». В Прологе, открывающем «Письма Катерине...», читаем:

И все-таки смог.  
Вознамерился. Стрелки, решил, передвину.  
Все сроки нарушу.  
Привычные связи разрушу. Начну все сначала, решил<sup>3</sup>.

Признаваясь в том, что микро- и макромиры, их соотношение всегда было необоримой потребностью его души, Ю. Левитанский с необыкновенным чувством жажды познания и постижения окружающего всматривается в него, пытается разгадать эту вечную тайну Вселенной: «Но всё, что вокруг, — удивительно так, необычно и ново...»<sup>4</sup>. Параллельно с этой темой возникает и другая, очень важная и существенная — тема поэта и поэзии. В данном Прологе она лишь обозначена автором, но в сборнике получает динамическое развитие. Поэт с большой ответственностью говорит о главном деле своей жизни:

И легок в руке моей посох —  
как перышко легок мой посох дорожный,  
и тысячекрат тяжелее свинцовая тяжесть пера<sup>5</sup>.



При этом ощущается душевная готовность поэта к трудностям и тяготам того путешествия, в которое он пускается с доктором Фаустом. Беседа — форма общения поэта с духом человека, преодолевшего время и пространство. Отсюда и диалоги, перемежающиеся лирическими набросками, строками из записной книжки, сценами и стихами медитативного характера.

Размышления о Времени, о быстротекущем времени человеческой короткой жизни в определенном смысле вызывают у поэта желание преодолеть временность своего существования и порождают веру в великий смысл Бытия.

Как бы подспудно возникают и «проступают» в «Письмах Катерине...» темы жизни и смерти, Истории и Памяти, преходящего и вечного. Чаще всего эти категории бытия человеческого описываются поэтом в элегических тонах, ибо, по его мысли, текучесть времени, его вечность можно «схватить» и запечатлеть в форме элегии более точно. «Элегичность Ю. Левитанского эмоциональна, открыта, в ней нет особых тайн, интеллектуального и драматического подтекста»<sup>6</sup>.

Кроме того, форма элегии позволяет автору усилить звучание одного из главных мотивов его книги — мотива одиночества, подчеркивающего внутренний трагизм «Писем Катерине...» Но существует и другой полюс этого интересного не только по жанру, но и по характеру повествовательной манеры сборника. Этот полюс — оптимистическое начало человеческого бытия, реализованное в облике Катерины, устремленной в Будущее. Прием ретроспекции, удачно использованный автором, позволяет сблизить настоящее с будущим; показать взаимопереходность времен, их взаимосвязанность. Так, вложив в уста Катерины мысли, казалось бы, обычные, поэт говорит о глобальном в весьма оригинальной форме женского монолога, окрашенного мягкими лирическими, любовно-ностальгическими тонами, точно характеризуя особенности своего времени:

Конечно, нынче так уже не пишут.  
И, верно, слог немного старомоден.  
А эти рифмы — кто ж теперь рифмует!  
Ах, день минувший,  
мой двадцатый век,  
вчера́шнее тысячелетье —  
извечный спор архаики с модерном,  
их бурные ристалища и распри  
и странный их в итоге симбиоз<sup>7</sup>.

Ю. Левитанскому в данной книге удастся передать ощущение перехода от одного времени к другому не только с помощью своеобразного, неровного ритма произведения, но и удлиненной строкой, периодом повествования, а в ряде случаев — непрямым истолкованием осмысленного. Образы Памяти и прошлого, Истории и современности также

подчинены этой цели. Вот, к примеру, стихотворение «Уроки истории», которое можно характеризовать как философско-историческое элегическое повествование. Поэт смог чутко уловить ход истории, осознавая себя рядовым участником ее действия: «Ну, что с того, что я там был. Я был давно. Я все забыл. (Я неопознанный солдат. Я рядовой. Я имярек...)»<sup>8</sup>.

Можно говорить о том, что время и история, судьба и слово являются доминантами поздних стихов Ю. Левитанского. Осмысливая эти философские категории, соотнося их значимость и весомость в бытии человеческом с самой жизнью человеческой, поэт убеждается в том, сколь великим богатством обладает и какими неограниченными возможностями оперирует. Память в его понимании — «расширяющаяся Вселенная», беспредельное мироздание, «гулкой вечностью» которого дышит ее вечернее небо. Память — это и то, что роднит и соединяет с миром и людьми лирического героя и поэта, это его всеобъемлющая стихия, не позволяющая ему опуститься ниже той нравственной мерки, с какой он привык подходить к собственной жизни. Память и Судьба — вот нравственные ориентиры художника, решившегося жизнь начать сначала, сделать то, что невозможно. Вступив на путь испытаний, он идет вслед за Фаустом до того естественного конца, который предопределен судьбою.

Главный же итог общения с Фаустом для поэта был в том, чтобы «и в будущее вовемя взглянуть». Используя прием описания, Ю. Левитанский создал ряд лирически окрашенных элегических шедевров: «Я дьяволу души не продавал», «Как мой дом опустел...», «Память», «Рисунок». Эти стихи и многие другие, вошедшие в книгу «Письма Катерине...», явили собой совершенно новый опыт философского осмысления бытия человека как в содержательном, так и в формальном планах. Представляется, что именно в этом сборнике Ю. Левитанский сумел раскрыть свой тезис о том, что традиция для него — «это неповторение». Именно так, решая вопросы вечные, глубоко традиционные, поэт сумел обогатить современный стих и новыми возможностями верлибра, и особенностями ритмизированной прозы, и эссе, вкрапленными в поэтический текст. При этом он оставался глубоко традиционным в использовании лексики, что, собственно, было подтверждено им гораздо позднее: «Поэт должен быть понятным — это, по-моему, не только признак зрелого ума, но и свойство интеллигентности, воспитанности, такта»<sup>9</sup>.

Высказав свое понимание основных принципов поэтического творчества, Ю. Левитанский реализует его в стихах. Так, мысль о том, что не столько важна рифма в поэзии, сколько ритм, высказанная им в начале 1980-х годов, достаточно последовательно воплощается в его произведениях этого десятилетия, в которых обнаруживаются новые возможности белого стиха. Считая, что верлибр открыл новые пути в развитии современной поэзии, Ю. Левитанский активно использует эту форму, достигая «высокого поэтического мастерства и виртуозного владения сти-

хом» (Д. Самойлов). В одном из стихотворений начала 1980-х годов поэт обозначил перспективу своих поисков в этом направлении:

Особожаюсь от рифмы, от повторений  
дланей и ланей,  
смирений и озарений.  
Как свободны и прихотливы  
чередованья  
этих бурных аллегро  
или анданте!<sup>10</sup>

Стихи Ю. Левитанского 1980-х годов были действительно явлением в поэзии тех лет, когда непривычное отсутствие рифмы заставляло читателя встрепенуться, освежить свое внимание. Поэт привнес в культуру русского стиха то, что ему было ранее не присуще: «...и принципиальное разнообразие размеров, ритмов, необычных интонационных зачинов и неожиданных концовок. И длинную, нескончаемую строку, тянущуюся к рифме, которая вдруг взрывается, когда этого уже не ждешь, а именно это и озаряет строку, строфу, все стихотворение счетом нового смысла»<sup>11</sup>:

Был я садом, где мощные кроны пестреют  
налитыми солнцем  
тугими плодами.  
Стал я складом, где сложены все мои годы и дни,  
как дрова,  
как сухие поленья.  
Стал я адом, где сам я себе и Вергилий, и Дант;  
и тот грешник последний,  
снедаемый адским огнем,  
запоздало лия покаянные слезы...  
Такова в самых общих чертах эволюция плоти моей  
и души,  
ее главные фазы и метаморфозы<sup>12</sup>.

Все в этом стихотворении обращает на себя внимание: и своеобразно «аукающиеся» строчки, и богатая внутренняя рифма, и повторы слов, и сложная инструментовка стиха. Поэт, как видим, достаточно последователен в реализации своей идеи, ее углубления: это целиком и полностью отражено в одном из последних сборников его стихов «Белые стихи» (1991). Открывается он стихотворением-зачином, своего рода камертоном главной мысли, варьируемой в разных стихах на протяжении всего собрания:

Время белых стихов, эти строки,  
всего только время и сроки,  
мгновенье и час  
обостренного зренья, последних прозрений,  
последних надежд  
и последних утрат<sup>13</sup>.

Стихотворение — это итог пройденного и сделанного. Размышления, содержащиеся в нем, сродни великому смирению и примирению с земной жизнью, ее неотвратимым концом: «не прощаюсь, прощаю...» Не случайно и его обращение к опыту мудрого Аввакума, являющегося для многих, не только для поэта, нравственным и гражданским ориентиром. Поверяя себя и современность меркой великого исторического прошлого, Ю. Левитанский, словно бы приобщаясь к судьбе святого мученика, утверждает в своей позиции:

Делаю то, что должен,  
а не то, что хочу.  
Тяжкий крест несу терпеливо.  
Тяжкий камень в гору качу<sup>14</sup>.

Отстаивая свой взгляд на проблему творчества, а также преемственности в его развитии, Ю. Левитанский за последние годы издал большое количество произведений, подтверждающих его главную мысль о том, что «традиция — неповторенье, т. е. постоянный поиск». С одной стороны, поэт предстает как художник исключительно традиционный: использует разработанные предшественниками приемы изображения и поэтического синтаксиса, а также лексики, а с другой стороны, находясь в постоянном поиске, то есть стремясь к «неповторенью», обогащает современный стих всеми открывшимися ему возможностями верлибра. И в этом он занимает принципиальную позицию: «Что же она такое, эта традиция? Из многих статей, высказываний, выступлений можно сделать вывод, что традиция видится критикам едва ли не как повторение. По существу, делается попытка свести всю русскую поэзию к некоему всеобщему, чуть ли не в ритмике даже, единообразию. А ведь, по Пушкину, это не только не повторение, но, как я понимаю, именно — неповторение. По Пушкину, то есть в пушкинской традиции, главное — именно Неповторение, т. е. постоянный поиск, пример чего — все, сделанное им самим. Он ведь в течение всего весьма непродолжительного отпущенного ему времени успел перепробовать не только все литературные жанры, но даже и стихотворные размеры. Да, великий наш поэт был просто одержим этим стремлением уйти, оттолкнуться не только от того, что уже создано другими, но и от того, что создал и открыл сам»<sup>15</sup>.

Следуя по сути пушкинскому принципу неповторения, Ю. Левитанский, как это свойственно многим современным поэтам, не только отталкивался от пушкинской традиции, но и работал в ее русле. Примером тому — стихотворение «Я полагаю, Пушкин, говоря...» с предпосланным ему эпиграфом из классика: «Лета к суровой прозе клонят...». Важно, что поэт построил его таким образом, чтобы оно полнее раскрыло пушкинскую мысль, вместе с тем вложил в него и свое понимание проблемы:

Я полагаю, Пушкин, говоря  
о том, что, мол, года к суровой прозе,  
не так-то прост и в этом был вопросе  
и не одно лишь то имел в виду,  
что перейти готов к иному жанру,  
то бишь забыв о рифме, о размере,  
нет, думал он, поэзия — обман...  
И я сегодня прозе говорю —  
входи в мои стихи и будь как дома!  
И если скажут мне, — твой стих бескрыл,  
ты крыл его лишил! — что я отвечу, —  
что критикам моим скажу тогда?  
А ничего.  
— Года, — скажу, — года!<sup>16</sup>

Итак, главное для Ю. Левитанского — неповторение. Именно оно подталкивает поэта к поиску нового в современном стихосложении. Одним из произведений, обращенных к этой теме, явилось ставшее творческим «манифестом» автора стихотворение «Только ритмы, одни только ритмы», в котором высказано убеждение в том, что само существование поэзии невозможно без ритма. Оно не только демонстрирует замысел поэта, но и существует благодаря ритму, внутренней динамической энергии свободного стиха. Именно поэтому, как нам кажется, Ю. Левитанский в последние годы так активно обращается к верлибру и раскрывает современному читателю все новые его возможности, заключающиеся в «напряжении ритма, движении речи, пульсации слова». Как видно, поэт достаточно убедительно доказывает примат ритма над рифмой, и все его поздние стихи — тому подтверждение.

Существует в лирике Ю. Левитанского тема, которую невозможно обойти ни одному художнику, тем более лирику философического склада, элегической настроенности. Это тема преходящего и вечного, созвучная теме жизни и смерти. Рассуждая над этими категориями, поэт создаст лирически-элегический шедевр, в котором преобладает просветленное чувство человека, поднявшегося над всем низменным и суетным, заглянувшего в бездну бытия и возвысившегося над ним:

День все быстрее на убыль  
катится вниз по прямой.  
Ветка сирени и Врубель.  
Свет фиолетовый мой.  
И словно судно к причалу  
в день возвращенья домой,  
вновь устремится к началу  
свет фиолетовый мой!<sup>17</sup>

Мотивы эти возникают и приглушаются другими с постоянной периодичностью в «Белых стихах».

Глубоко уважительное отношение к истории, к прошлому, стремление соотнести его с современностью — основа многих стихов Ю. Леви-

танского. Размышления о степени взаимосвязанности и взаимообусловленности всего сущего наличествуют почти в каждом произведении стихотворца. В «Новогоднем послании Арсению Александровичу Тарковскому» в качестве эпитафии приведена строка из стихотворения адресата, подобно тому, как в уже упоминавшемся «Я полагаю, Пушкин...» использована реминисценция из пушкинского произведения. Это дает нам основание сопоставить данные стихотворения, которые роднит то, что в них реализуется одна идея — соотнести прошлое с настоящим, поверить современность Историей, уяснить степень собственной причастности к прошлому. И в том, и в другом произведении автор отталкивается от мысли старшего собрата по перу и как бы вступает с ним в диалог. И в том, и в другом стихотворениях Ю. Левитанский следует весьма важному творческому принципу: в произведении все должно быть взаимообусловлено. Поэтому в обоих случаях эпитафия последовательно раскрывается всей сутью стихотворения. Обращение к личностям поэтов позволяет автору в какой-то мере и самому определиться и в творческом, и в личностном планах. Соизмеряя себя с ними, Ю. Левитанский многое обретает, утверждается в правильности избранного пути, как бы определяя его перспективу:

...и что покуда рано ставить точку,  
что знаки препинанья вообще —  
не наше дело, их расставит время —  
а мы еще найдем, о чем подумать...<sup>18</sup>

Очевидно и то, что и сам поэт, подводя некоторые итоги своих «странствий», не в состоянии говорить о многих вещах однозначно. Однако он для себя уяснил очень важное: «жизнь все равно прекрасна», и поэтому, несмотря на ощущение некоего рубежа («приходит наше время»), убедился, что обрел главное — свободу выбора, то, что всегда считал приоритетом личностей необыкновенных. Ощущение важности свершившегося дарует ему и душевное спокойствие, и умиротворенность:

И вдруг поймешь — ты жизнь успел прожить.  
И, задохнувшись  
(годы пролетели),  
вдруг ощутишь,  
что твоего чела  
легко коснулись вещи крыла  
благословенной пушкинской метели...  
Но выбор есть,  
и дивная свобода  
в том выборе, где голову сложить!<sup>19</sup>

Представляется, что поэтический опыт Ю. Левитанского имеет непреходящее значение для современной поэзии во всех смыслах. И, как нам кажется, особенно важен момент воздействия его лирики на поэтов

более молодых, легко идущих на формальный эксперимент, ищущих свою неповторимую форму. Ю. Левитанский, находясь в постоянном поиске, как видим, явил поэтическому миру пример глубоко творческого подхода к проблемам глобального характера — поэта и поэзии, традиционного и новаторского. Думается, что современным молодым есть чему у него поучиться.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> Бек Т. Вселенная Памяти // Октябрь. 1982. № 12. С. 199.
- <sup>2</sup> Левитанский Ю. «Вот живу и теперь...» Беседу вела Т. Бек // Вопросы литературы. 1982. № 6. С. 185.
- <sup>3</sup> Левитанский Ю. Годы. М., 1987. С. 207.
- <sup>4</sup> Там же. С. 208.
- <sup>5</sup> Там же. С. 208.
- <sup>6</sup> Пьяных М. Рецензия // Звезда. 1971. № 4. С. 220.
- <sup>7</sup> Левитанский Ю. Избранное. М., 1982. С. 415.
- <sup>8</sup> Левитанский Ю. Годы. С. 230.
- <sup>9</sup> Левитанский Ю. «Черный квадрат...» Беседу вел Е. Бершин // Литературная газета. 1992. 4 марта. С. 3.
- <sup>10</sup> Левитанский Ю. Избранное. С. 417.
- <sup>11</sup> Болдырев Ю. Дар поэта // Левитанский Ю. Избранное. С. 3.
- <sup>12</sup> Левитанский Ю. Белые стихи. М., 1991. С. 53.
- <sup>13</sup> Там же. С. 4.
- <sup>14</sup> Там же. С. 9.
- <sup>15</sup> Левитанский Ю. «Вот живу и теперь...». С. 188.
- <sup>16</sup> Левитанский Ю. Белые стихи. С. 13.
- <sup>17</sup> Там же. С. 28.
- <sup>18</sup> Там же. С. 56.
- <sup>19</sup> Там же. С. 92.

**Naumenko-Porokhina A. V.**

*Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Russia*

#### TRADITIONS AND INNOVATION IN JURI LEVITANSKY'S LYRIC POETRY

The article is devoted to the analysis of the problem of traditions and innovation in Juri Levitansky's Lyric Poetry of different years, giving the characteristic of «bookish» cultural tradition in creative work of the poet and Pushkin's traditions in questions of the poet and poetry.

*Keywords:* Yuri Levitansky; lyrical poetry; Pushkin's tradition; innovation; blank verse.



## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ

Статья посвящена современной детской литературе. Особое внимание уделяется понятию поливариативности как отличительной особенности эпохи рубежа веков. На примере произведений Ю. Яковлевой, С. Востокова и Н. Абгарян анализируется специфика ее художественного воплощения, а также ключевые понятия системы духовно-нравственных ценностей (семья, дом), влияющей на формирование самодостаточной и полноценной личности.

*Ключевые слова:* современная детская литература; функции детской литературы; система духовно-нравственных ценностей; поливариативность.

Литературно-художественное творчество всегда занимало особое положение среди других средств формирования личности. А литература, адресованная или рекомендованная для чтения детям, наделялась сложным набором функций, среди которых, помимо развлекательной, — образовательная, риторическая, коммуникативная, эстетическая и воспитательная. Апробированный и тщательно отобранный опыт многих поколений в понятной и доступной форме позволяет сделать процесс социализации менее травмирующим. Любимые герои (и не только высоко-нравственные!) становятся образцом для подражания; житейские ситуации выступают социальным тренажером (только одно письмо Татьяны Лариной порождает массу вопросов-ответов, заставляя предугадывать альтернативные варианты развития); идеологическая составляющая литературы способна подготовить государственный переворот любого масштаба. Поэтому вполне логичным было после революции 1917 года пристальное внимание руководителей молодого государства именно к проблемам зарождения новой детской литературы, позволяющей держать под контролем формирование личности строителя новой жизни. Произведения К. И. Чуковского, А. Л. Барто, С. Я. Маршак, С. В. Михалкова сформировали канон детской литературы, проверенный не одним поколением. И до сих пор произведения именно этих авторов составляют основание любой хрестоматии для читателей младшего возраста.

Однако и современная литература для детей богата талантливыми авторами и яркими произведениями, в которых, помимо классических традиций, воплощены признаки нашей эпохи: поликультурной, находящейся в процессе постоянного поиска и самоосмысления, неоднозначной, но не менее глубокой. А. Усачев, М. Яснов, И. Наумова, И. Шевчук, А. Гиваргизов, Р. Муха, Тим Собакин, Ю. Яковлева — эти писатели

уверенно занимают достойное место в литературном пространстве современной России. И так же — в духе эпохи — порой неоднозначны их произведения.

Цикл «Ленинградские сказки» Ю. Яковлевой обращен к страшной странице в истории нашего государства — годам сталинских репрессий, совпавших с Великой Отечественной войной. Тему свободы личности и тоталитаризма вряд ли можно отнести к исконно детским темам. И жанр литературной сказки тоже не вполне, на первый взгляд, соответствует ей. Однако гофмановское взаимопроникновение обыденного и ирреального помогает школьникам понять механизм наказания за инакомыслие (или даже за малейший намек на него), проследить, как зарождается и действует цепная реакция, обезличивающая людей, вычеркивающая их из социума:

«Он стоял посредине тротуара. Люди шли сквозь него. Разговаривали, смеялись. Или бежали, опустив нос и подняв плечи. Под руку или растопырив локти. Шаркали, цокали, припрыгивали.

Жизнь честная, прочная, хорошая шла мимо Шурки. И всем своим видом показывала, что для Шурки места в ней больше нет»<sup>1</sup>.

Образ одного из главных героев повести, восьмилетнего Шурки, помогает понять, что возможности личности удивительны: любой, даже еще не взрослый человек может спасти не только себя одного. Главное — найти смысл и опору своей жизни. Для Шурки таким смыслом стала его семья, а точнее, то, что осталось от нее после ареста родителей: брат Бобка и сестра Таня. Именно семья (не только круг родственников, но и память о проведенном вместе времени, мамины слова, запомнившиеся с самого раннего детства, интонация папиной фразы, вера в их невиновность) и спасает мальчика в сером доме, стирающем память и лишаящем детей даже имени:

«В голове внезапно появились ясные цветные картины. Вот мама в зеленом шелковом платье. Папа делает гимнастику. Таня читает, грызя сухарик. Вот его кровать. Ширма в детской. Бобка на горшке. Танина скрипка. Дверь. Улица. Дверь. Мама. Папа. Бобка. Таня. Бобка. Папа. Таня. Мама»<sup>2</sup>.

Эти воспоминания помогают детям сохранить целостность мировосприятия и во время блокады, и в эвакуации. Жестокость, бесчеловечность, смерть настигают героев, но всякий раз их спасает Семья. И неважно, сколько человек в этой семье (приютившие эвакуированных мальчишек в Репейске Луша с сыном, которые проводили на фронт мужа и папу) и все ли они родные (узбекская семья, в которую волей судьбы попадает Таня, приютила не менее дюжины ребятишек), очевидно одно: именно семья помогает человеку обрести надежду, противопоставив разрушению и хаосу строгую систему духовно-нравственных ценностей.

Такую же заботу о близком человеке мы находим в повести С. Востокова «Фрося Коровина». «Настоящая деревенская баба» Фрося в от-

сутствие родителей-геологов живет с бабушкой в доме-музее зажиточного крестьянина начала XIX века, ухаживает за огородом и с легкостью осваивает реалии окружающего мира: учится в школе, воспитывает говорящую курицу по имени Курица, помогает бабушке, «у которой спина». Фрося — достойная иллюстрация к теории французских просветителей о естественном человеке: ее суждения о жизни логичны и прозрачны:

- «— А по-моему, молиться лучше на улице, — сказала она.
- Почему? — удивился отец Иннокентий.
- Тут Богу лучше слышно»<sup>3</sup>.

И следуя той же логике, она отправляется в больницу провести бабушку. В качестве подарка девочка прихватывает горшок с фикусом. Ведь там есть земля, по которой бабушка очень скучает. И именно о бабушке, а точнее о том, что с ней случится, если она не увидит своего жилища, думает Фрося, отправляясь вызволять дом, попавший в «Вологодский музей деревянного зодчества». Удивительной силы жизненная установка — забота о ближнем — позволяет ей не только преодолеть пространство и отыскать бабушку в больнице, но и вернуть дом.

В традициях отечественного гуманитарного знания концепт «дом» является одной из основополагающих констант человеческого бытия. По мнению ряда философов, «идея дома предстает в двух ипостасях, физической и метафизической: дом — это жилище, убежище, характеризующееся неприкосновенностью и независимостью; дом — это топос, жизненное пространство, обитаемый мир»<sup>4</sup>. Расширим идею дома культурологическим пониманием: это «создаваемое женщиной пространство, существующее согласно правилам, ею установленным»<sup>5</sup>. Именно *создаваемое женщиной пространство*, поскольку мужчина — прежде всего, защитник внешних границ этого пространства. В это пространство могут входить не близкие родственники, а люди, мыслящие и живущие в традициях одной и тоже системы духовно-нравственных ценностей. Так, например, вышло с домом бабушки Аглаи Ермолаевны, в котором встречали ее возвращение из больницы:

«...ее дальний родственник Филимон, отец Игнатий, какой-то полицейский, незнакомый парень-усач, кузнец Мелентий со своей женой и уж совсем неожиданный Никанор. У пышной елки в углу стоял медведь Герасим с бородой из ваты и наряженная Снегурочкой Фрося, которая держала новогоднюю открытку от родителей. Жмыхов и Петухов с оранжевыми бумажными носами изображали снеговиков»<sup>6</sup>.

Таким же разнообразным оказывается Дом и другой героини произведения детской литературы — Манюни из трилогии Н. Абгарян. Юный возраст — не помеха для создания своего пространства, в котором, кроме родственников, оказывается и многодетная семья ее близкой подруги Нарки, и соседи, и одноклассники из музыкальной школы, и даже приезжающие погостить к родным столичные жители. А основой и поводом

для установления такого родства является все та же система нравственных ценностей, которую Манюня перенимает от своей бабушки Розы, или Ба, как ее называют особо приближенные. Умение принимать привычки другого человека, умение слышать его, заботиться о нем, ценить его труд, делать его существование комфортным — эти бытовые, казалось бы, правила и являются теми традициями, которые исподволь передает Ба Мане и ее подруге:

«Понимаешь, — Маня смотрела на меня виновато, — Ба не разрешает мне названивать незнакомым людям, вот когда мы с тобой официально познакомимся, тогда я буду тебе названивать!»<sup>7</sup>.

Когда Манюня уезжает на каникулы погостить к маме, Нарка с сестрами обязательно ходят к ней в гости:

«Ну, чтобы она меньше страдала в разлуке»<sup>8</sup>.

Такой же заботой окружается любой человек, попадающий в пространство этого Дома, независимо от возраста или социального статуса. Так, все девочки любят и опекают Манюниного отца дядю Мишу:

«Конечно, мы были уже достаточно большими, чтобы понимать, что ругать его есть за что, — он безалаберный и даже иногда безответственный, а еще совсем косорукий»<sup>9</sup>.

Но положительные качества все-таки дают значительный перевес: он добрый и отзывчивый, умный, красивый, хороший рассказчик и хорошо играет в прятки. И пусть они больше подходят для характеристики ровесника дочери, это ли не признак того, что взрослый человек в полной степени получил право погружения в пространство Дома, созданного пусть еще маленькой, но уже женщиной.

Так можем ли мы утверждать, что современная литература для детей продолжает педагогические традиции, заложенные предшественниками? Порой ее упрекают за излишнюю поверхностность и игривость, порой, напротив, за обращение к взрослым, совсем не детским проблемам. Но даже это многообразие мнений является признаком эпохи рубежа веков. Детская литература современности помогает понять своему читателю суть эпохи, эту поливариативность, разглядеть все оттенки бытия и выработать собственный рецепт не выживания, а счастливой полноценной жизни. Ю. М. Лотман писал о законах памяти, при которых прошлое не уничтожается и не уходит в небытие, а, подвергаясь отбору и сложному кодированию, переходит на хранение, с тем чтобы при определенных условиях вновь заявить о себе<sup>10</sup>. Вот так и современная детская литература обращается к основам добрососедского человеческого бытия, приобщая к ним подрастающее поколение XXI века и являясь залогом успешной социализации детей.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Яковлева Ю. Дети ворона: 1938 год. Ленинградские сказки: Книга первая. М.: Самокат, 2017. С. 191.

<sup>2</sup> Там же. С. 147.

<sup>3</sup> Востоков С. Фрося Коровина. М.: Клевер-Медиа-Групп, 2016. С. 50.

<sup>4</sup> Потораева Е. А. Метафорическое обозначение концепта «Дом» в русской языковой картине мира // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 60.

<sup>5</sup> Николаева Е. А. Архетипическая информативность женского литературного творчества в России. Саранск, 2008. С. 46.

<sup>6</sup> Востоков С. Фрося Коровина. С. 50.

<sup>7</sup> Абгарян Н. Манюня. М.: АСТ, 2017. С. 12.

<sup>8</sup> Там же. С. 166.

<sup>9</sup> Там же. С. 240.

<sup>10</sup> Лотман М. Ю. Память культуры // Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2004. С. 615.

**Nikolaeva E. A.**

*Moscow City Pedagogical University, Russia*

## THE DIDACTIC POTENTIAL OF MODERN CHILDHOOD READING

The article is devoted to modern literature for children, with special attention paid to the concept of polyvariability as a distinctive feature of the turn of the century. On the example of the works of Y. Yakovleva, S. Vostokova and N. Abgaryan, the specificity of its artistic embodiment, as well as the key concepts of the system of spiritual and moral values (family, house), influencing the formation of a self-sufficient and full-fledged personality are analyzed.

*Keywords:* modern literature for children; functions of children's literature; the system of spiritual and moral values; polyvariability.

**Николова Вяра Василева,  
Николова Мария Стефанова**

*Университет библиотековедения  
и информационных технологий, Болгария*

v.nikolova@unibit.bg; m.nikolova@unibit.bg

## **ВКЛАД ПЛОВДИВСКИХ ИЗДАТЕЛЕЙ И ПЕРЕВОДЧИКОВ В ПРОЦЕСС ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В БОЛГАРИИ ПОСЛЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ**

В статье говорится об основных пловдивских издателях и переводчиках, которые внесли свой вклад в процесс популяризации русской литературы в Болгарии в первые десятилетия после Освобождения (после 1878 года).

*Ключевые слова:* русская литература; издатели и переводчики; пловдивские издатели; переводная литература.

До конца XIX века Пловдив занимал первое место по количеству выпущенных переводов русской художественной литературы в стране — 62 произведения. Для сравнения: в Софии — 53, в Русе — 28, в Тырново — 19. В остальных городах страны переводы издаются редко.

Пловдив — первый самый крупный центр в стране до Воссоединения<sup>1</sup> в 1885 году. В городе продолжают свою издательскую деятельность известные издатели Христо Г. Данов и Драган Манчов<sup>2</sup>, но, кроме них, начинают работу и другие печатники-издатели, которые включают переводы сочинений русских классиков в свой издательский репертуар.

Ведущее место Пловдива в издании русской переводной литературы объяснялось тем, что в этом городе жили и работали не только известные и образованные владельцы типографий, но и многие выдающиеся болгарские деятели культуры<sup>3</sup>.

Особое внимание заслуживает деятельность одного из самых примечательных пловдивских издателей конца XIX — начала XX века — Харитона Геннадиева (1861–1914). Важное место в истории издания переводов с русского языка в Пловдиве занимал этот известный переводчик с французского языка и издатель художественной литературы. Его издательская деятельность начиналась в 1880-е годы и продолжалась до 1911 года, когда он переехал в Софию. Из всех 54 переводных книг с русского языка, изданных в разных издательствах в Пловдиве за весь исследуемый период, 11 выпущены в типографиях Харитона Геннадиева, то есть за двадцать лет, с 1888 по 1907 год, он издал одну пятую часть всех переводов.

Харитон Геннадиев успешно издавал в Пловдиве журнал «Зимни ноци. Журнал за романи и разкази в превод» («Зимние ночи. Журнал романов и рассказов в переводах», 1888–1890), на страницах которого

публиковал много известных произведений мировой литературы. Позже он их выпускал отдельными изданиями.

Он родился в 1861 году в городе Битоля в семье известных радетелей болгарского духа: его дед Геннадий Велешки (1830–1890) был митрополитом в Охриде, Дебре, Велесе и Битоле и активным деятелем Болгарской епархии. Его отец Иван (Хармосин) Геннадиев (1830–1890) славился своей просветительской деятельностью и музыкальными способностями. В 1869 году он опубликовал сборник церковных песнопений и в 1887 году книгу о браке. В его архиве остаются неизданными еще один сборник песнопений и сатирическая комедия, написанная на греческом языке.

Его сыновья продолжили его литературную, общественную и издательскую деятельность. Младший брат Харитона Геннадиева Никола Геннадиев (1868–1923) получил блестящее юридическое образование в Брюсселе, защитил докторскую степень и выступал в Болгарии как юрист, журналист, активный политик — неоднократно избирался депутатом Национального собрания. Он был убит в 1923 году неизвестным убийцей.

В 1876 году семья Геннадиевых переехала в Пловдив, где Харитон окончил среднюю школу. Позже он поступил в Галатасарайский колледж «Мектеб и Сулеймани» в Константинополе, который был открыт в 1866 году. В своих мемуарах Симеон Радев<sup>4</sup>, который тоже был воспитанником этого колледжа, писал:

«Известные реформаторы Турции Фуад Паша и Али-паша сочли, что прогресс турецкого образования требует участия французов и в среднем образовании. Они намеревались находиться в центре крупных населенных пунктов, где имелись и турецкие средние школы, и лицеи, организованные по французскому образцу, где турецкий язык преподавался только как предмет, а по другим предметам были французские учителя. Таким образом, в 1866 году был основан Галатасарайский колледж. <...> Харитон Геннадиев некоторое время учился там, известный переводчик, автор французско-болгарского словаря. Из царьградских школ до Освобождения возникла значимая часть болгарской интеллигенции»<sup>5</sup>.

В Царьграде Харитон Геннадиев вместе с Кузманом Шапкаревым был назначен Болгарской епархией отредактировать болгарский вестник, но, поскольку турецкое правительство не предоставило разрешения, оба брата и Кузман Шапкарев вскоре покинули город и возвратились в Пловдив, где Х. Геннадиев занимал различные должности в Восточной Румелии.

В 1890 году в Пловдиве Харитон Геннадиев начал редактировать первый болгарский ежедневник «Балканска зора» (1890–1894), в состав редакции вошли его брат Н. Геннадиев, Иван Стоянович и Владимир Неделев.

Х. Геннадиев является первым болгарским журналистом, на которого подали в суд за оскорбление. Приговор («месячное тюремное заключение без какого-либо ходатайства о смягчении и замене тюрьмы



штрафом») был вынесен Апелляционным судом Пловдива. В газете «Балканска зора» (1891. № 291. 4 марта), в разделе «Последние новости», сообщается, что «вчера в 16 часов районный суд начал расследование уголовного дела». Ниже мы читаем: «Интересный процесс, первый в своем роде в истории болгарского правосудия». Не менее любопытно, что 14 августа Х. Геннадиев был приговорен к двум месяцам тюремного заключения за оскорбление Пловдивского областного суда. Суд признал Геннадиева рецидивистом, так как он уже был судим за оскорбление<sup>6</sup>.

В Пловдиве Х. Геннадиев опубликовал и отредактировал журнал переводов «Зимние ночи». «Журнал романов и рассказов в переводе» (1888–1890), на страницах которого публиковались шедевры мировой литературы.

С 1903 по 1907 год Х. Геннадиев был начальником болгарского отдела печати при МИД и руководителем Болгарского телеграфного агентства. С 1912 по 1914 год он возглавлял кабинет при князе Фердинанде. Он умер в 1914 году в Софии.

Х. Геннадиев был журналистом и редактором, а также выдающимся переводчиком с французского языка. Он перевел и опубликовал на болгарском знаменитые романы «Граф Монте-Кристо» А. Дюма, «Отверженные» В. Гюго, «Капитан Немо, или 2000 лье под водой» Ж. Верна. Некоторые из переводов Х. Геннадиева были опубликованы и переизданы уже после его смерти. В 1890 году Х. Геннадиев перевел и издал комедию Мольера «Мещанин во дворянстве» («Дворянин», комедия в трех действиях, переделанная для болгарского читателя).

Очевидна богатая литературная культура и эрудиция пловдивского издателя, редактора, переводчика. Он составил и опубликовал три француско-болгарских и болгарско-французских словаря (1899, 1900 и 1909).

Издательство Х. Геннадиева начало свое существование в 1880-е годы. Оно было открыто в Пловдиве просуществовало до 1911 года, когда Х. Геннадиев покинул город и переехал в Софию. В 1890-е годы он открыл «Центральную типографию», и в целом выпустил 70 000 книг<sup>7</sup>. Такое количество печатной продукции имеет свое объяснение: «Пловдив — не только столица Восточной Румелии, но и один из крупнейших болгарских культурных центров. Согласно сведениям того времени, «на 1 января 1885 года в Пловдиве жили 167 ученых, журналистов, учителей и преподавателей, 107 юристов, врачей, 47 архитекторов, инженеров, художников и фотографов и 115 печатников»<sup>8</sup>.

В издательстве «Х. Геннадиев» вышли такие произведения русской классики, как роман «Накануне» И. Тургенева, первая часть романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина», повести «Нос» и «Портрет» Н. В. Гоголя, поэма М. Ю. Лермонтова «Мцыри». Некоторые из этих произведений уже были опубликованы на страницах журнала «Зимние ночи», как указано в самих книгах. Это «Анна Каренина», «Мцыри» и «Накануне».

В 1890 году Х. Геннадиев выпустил первую часть романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» в переводе М. Маджарова. В предисловии к изданию переводчик говорит о гениальности и известности писателя:

«В наше время это самое популярное из всех русских знаменитостей в Европе и в Америке».

И в конце:

«Другая важная черта сочинений графа Толстого — это то, что большая часть его героев или действующих лиц — не плод его воображения, а живые люди, которых мы можем найти в истории или в обществе»<sup>9</sup>.

Из всех напечатанных Х. Геннадиевым книг в переводе с русского языка только издание романа «В навечерие» («Накануне») И. С. Тургенева содержит предисловие самого издателя. В нем подчеркнута популярность И. С. Тургенева в Болгарии: «Его сочинения повсюду в Болгарии читают на русском [языке]». Далее Х. Геннадиев с горечью пишет, что издатели по своей бедности не в состоянии издать все произведения писателя. Но роман «Накануне» не только «занимает одно из первых мест в сочинениях И. С. Тургенева», но для нас, болгар, «имеет особую ценность — в нем с невероятной точностью в образе Инсарова обрисованы главные черты наших борцов за освобождение»<sup>10</sup>.

Изучая предисловия к отдельным изданиям, можно сказать, что главным мотивом издательского отбора являлась художественная ценность литературного произведения, которая, в свою очередь, определялась популярностью писателя на родине (в России), в мире и в Болгарии.

Интересно издание «Бъдни вечер» («Ночь перед Рождеством») Н. В. Гоголя (1888). На обложке написано, что это первый номер книжной серии «Преводна библиотека» («Переводная библиотека»). В предисловии к книге переводчик сообщает о своем намерении перевести и издать «ряд книжек самых отличных иностранных писателей». Для нас очень важно отметить, что свою серию Х. Геннадиев начинает с произведения русского классика, что говорит о его высоких требованиях к издаваемым сочинениям.

Х. Геннадиев как издатель, руководствовавшийся хорошим литературным вкусом и коммерческим чутьем, несомненно, предпочитал творчество русских классиков, а с начала XX века — модного и очень популярного в Болгарии Л. Н. Андреева. (Только в 1907 году он издал три его книги.) Успешное руководство издательством, хороший литературный вкус и знание русской литературы, отличная ориентация в конъюнктуре — все это приводит к тому, что обе типографии Х. Геннадиева развивались успешно, выпуская разнообразную и богатую продукцию.

Будучи хорошим переводчиком и лексикографом, Харитон Геннадиев предъявляет высокие требования к качеству переводов сочинений русских писателей и поэтов, поручая их известным переводчикам того

времени: И. Драгнев перевел для него роман И. С. Тургенева «Накануне» и поэму М. Ю. Лермонтова «Мцыри», И. Странский — две книги Л. Н. Андреева.

Наиболее известным переводчиком с русского языка, с которым работал Х. Геннадиев был Михаил Маджаров<sup>11</sup> (1854–1944), чья личность и переводческая деятельность заслуживают особого внимания, так как были тесно связаны с общественной и культурной жизнью Пловдива<sup>12</sup>.

Михаил Маджаров родился в Копривштице, был племянником Георгия Бенковски. Он учился в своем родном городе и в Пловдиве. В 1877 году он закончил «Роберт-колледж» в Стамбуле, затем вернулся в Болгарию и два года работал учителем в Пазарджике. После 1879 года развил политическую деятельность, являясь одним из активных членов и лидеров Народной партии, был членом Областного собрания (1880–1884, 1884–1885), членом Постоянного комитета (то есть Государственного совета) в 1880 году, заместителем председателя Верховного суда (1881), главным финансовым контролером (1882–1884), министром финансов (1884–1885).

Во второй половине 1880-х годов Маджаров был вынужден эмигрировать в Россию, несколько лет провел в Одессе. В 1889 году он возвратился на родину, поселился в Пловдиве и был адвокатом и журналистом. По его идее было создано Общество болгарских публицистов, которое просуществовало до 1912 года. Михаил Маджаров выступил как соучредитель, соредактор и соиздатель журналов «Правовое обозрение» (1894) и «Болгарский сборник» (1894), а также стал первым главным редактором печатного издания «Мир» (1894–1912), где прослужил в течение почти пяти десятилетий! В конце своей жизни сотрудничал в журналах «Болгарская мысль», «Демократический обзор» и «Златорог». Активно сотрудничал с газетой «Марица» и органом своей партии — «Единение» и «Новости». С 1884 года был членом Болгарского литературного общества (сегодня БАН — Болгарская академия наук).

В конце жизни он отошел от большой политики, но его авторитет был бесспорным для правителей, которые часто консультировались с ним. Маджаров погиб в 1944 году во время бомбардировки Софии вместе со своей женой, дочерью, единственным внуком и невесткой.

М. Маджаров перевел романы Л. Н. Толстого «Анна Каренина» (первая часть) и «Война и мир» (в полном объеме). Интерес Маджарова как читателя и переводчика к творчеству Л. Н. Толстого был серьезным. По-видимому, он не был доволен своим переводом «Анны Карениной» и хотел перевести роман снова в полном объеме. Это видно из его интереса к изданиям романа на других языках. В личном архиве М. Маджарова в БАН хранится письмо к нему от Кр. Мирского<sup>13</sup>, от 1 мая 1894 года, отправлено из Белграда. В нем Кр. Мирский пишет:

«Драгий ми Маджаров,

В отговор на писмото ти от 20 април, което своевременно получих съобщавам, че на сръбски няма превод на „Анна Каренина“. Има само няколко коли

от нея, печатани в „Отчина“, но тях не можах да намеря, ако и да ги търсих в самата редакция (това списание вече не излиза).

Кр. Мирски».

В связи с выпуском знаменитых произведений русской классики в Пловдиве следует обратить внимание и на типографию «Единство», в которой издавались романы Толстого «Война и мир» (первая и вторая части вышли в 1889 году, а третья и четвертая — в 1892 году), и М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» (1887). Перевод «Войны и мира» был выполнен М. Маджаровым. По этому поводу Маджаров получил письмо от Г. Кръстевича, где говорилось о большом нетерпении, с которым читатели ожидали выход романа:

«Цариград 5 Хврия 1890

Достопочтенний г-н М. Маджаров,

От романа на прочютия Толстой не съм получил освен първите два свитъка. Други свитък не съм приел, и аз го не потърсих, че и време нямам да го чета, и заглавието му тука е скандалозно, та може и испращането му да пропада.

Г. Кръстевич»<sup>14</sup>.

Перевод М. Маджарова романа «Война и мир» выдержал еще пять изданий (1912, 1919, 1921, 1927, 1940), что свидетельствует о неизменном интересе читателей к этому произведению Л. Толстого и удачном переводе, однако при переизданиях перевод был исправлен и переработан.

Кроме романа Л. Толстого, в типографии «Единство» был издан роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» (1887) в переводе Т. Странского и биографический очерк «Русский поэт Александр Сергеевич Пушкин: Описание его жизни и основание поставить ему памятник в Москве в 1880 г., 16 мая» (1891). Это литературное эссе о жизни и творчестве А. С. Пушкина (имя автора не указано), оформленное в традициях Возрождения.

В заключение отметим: представленные примеры являются свидетельством того, что русская художественная литература занимает существенное место в развитии не только переводческой деятельности, но и в развитии издательской деятельности пловдивских издателей и переводчиков.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Воссоединение Болгарии — акт объединения Княжества Болгарии с Восточной Румелией. Объединение совершилось после множества бунтов в разных городах Восточной Румелии и всенародной поддержки болгарского общества 6 (18) сентября 1885 года, торжественным объявлением болгарского князя Александра Баттенберга в старой столице Болгарии городе Велико-Тырново.

<sup>2</sup> Манчов Драган (1834–1908) — см.: Янев В. Литературният Пловдив (от XIX до наши дни). Пловдив: Хемус, 2008. С. 61–63.

<sup>3</sup> Подробнее об этом см.: Николова М. Пловдивските книгоиздатели на руска художествена литература // Трудове на СВУБИТ. 2006. Т. 5. С. 307–313.

<sup>4</sup> Радев Симеон Трайчев (1879–1967) — болгарский историк, публицист, журналист, дипломат и художественный критик. Автор историографического труда «Строители совре-

менной Болгарии». Учился во французском колледже «Галатасарай» в Стамбуле. Получил юридическое образование в Женеве.

<sup>5</sup> *Радев С.* Ранни спомени. София: Стрелец, 1994. С. 198.

<sup>6</sup> Балканска зора. 1891. № 291, 292, 293, 294, 304.

<sup>7</sup> *Маринов Ал.* Печатници и издатели в Пловдив 1878–1949 // Държ. архив. 1989. С. 42.

<sup>8</sup> Там же. С. 8.

<sup>9</sup> *Толстой Л.* Анна Каренина: Роман в 8 части. Часть 1. Пловдив: Печ. Х. Геннадиев, 1890. С. 3.

<sup>10</sup> *Тургенев И. С.* В навечерието. Печ. Харитон Геннадиев, 1889. С. 5.

<sup>11</sup> Маджаров Михаил (1854–1944) — см: *Янев В.* Указ. соч. С. 83–85.

<sup>12</sup> НА БАН. Ф. 44 к, а.е. 216.

<sup>13</sup> НА БАН. Ф. 44 к, а.е. 318.

<sup>14</sup> НА БАН. Ф. 44 к, а.е. 316.

**Nikolova M. S., Nikolova V. V.**

*University of Library Studies and IT, Bulgaria*

#### **THE CONTRIBUTION OF PLOVDIV PUBLISHERS AND TRANSLATORS TO THE PROCESS OF POPULARIZATION OF RUSSIAN LITERATURE IN BULGARIA AFTER THE LIBERATION**

The article presents main representatives of Plovdiv editors and translators, contributed to the process of popularization of Russian literature in Bulgaria in the first decades after the Liberation (1878).

*Keywords:* Russian literature; publishing and translation; Plovdiv publishers; literature in translation.

## «УСТАЛЫЙ, СТАРЫЙ ЛЕВ С ГЛАЗАМИ УМИРАЮЩЕЙ ГАЗЕЛИ...» ОБРАЗ ТУРГЕНЕВА В ПОЭЗИИ ИГОРЯ-СЕВЕРЯНИНА

В статье рассматриваются лексические, фонетические, грамматические средства создания образа И. С. Тургенева в поэтическом творчестве Игоря-Северянина. В стилистическом отношении несомненный интерес для исследователя поэтического текста представляет и палитра изобразительно-выразительных средств, применяемых автором.

*Ключевые слова:* Игорь-Северянин; И. С. Тургенев; филологический анализ; языковые уровни текста; индивидуально-авторский стиль; изобразительно-выразительные средства языка.

Игорь-Северянин<sup>1</sup> неоднократно признавался в своей любви к классическому культурному наследию. В автобиографическом романе в стихах «Падучая стремнина» (1923) одним из любимых писателей им назван Иван Сергеевич Тургенев: «Из классиков Тургенев с Гончаровым / Излюблены мной были: русских женщин / Они познали сущность»<sup>2</sup>.

Впервые Тургенев упомянут Игорем-Северянином в стихотворении 1908 года «Памяти И. С. Тургенева»<sup>3</sup>, созданном под влиянием одноименных лирических произведений К. Д. Бальмонта<sup>4</sup> и М. А. Волошина<sup>5</sup>, статьи Д. С. Мережковского<sup>6</sup>, воспоминаний и очерков Н. К. Михайловского<sup>7</sup>, П. Д. Боборыкина<sup>8</sup> (1893), а также стихотворения Андриана Круковского (1908)<sup>9</sup>.

Однако это раннее стихотворение Игоря-Северянина так и не стало известным широкой публике. Оно вошло в рукописный сборник лирики «Ручьи в лилиях. Поэзы 1896–1909 гг.», а его первая публикация в одной из юношеских брошюр автора, изданных маленьким тиражом, осталась незамеченной.

В 1910 году Игорь-Северянин вновь обращается к имени почитаемого им классика в стихотворении «Письмо из усадьбы»: «Вчера читала я, — Тургенев / Меня опять зачаровал»<sup>10</sup>. Это стихотворение, которое любил напевать даже его антагонист и друг-соперник Владимир Маяковский, вошло в принесший поэту всероссийскую славу сборник «Громокипящий кубок» (1913), в котором эгофутурист афиширует свои художественные приоритеты и литературные пристрастия. Таким образом, введение «Письма из усадьбы» в эту знаковую для Игоря-Северянина книгу свидетельствует о том, что поэт открыто демонстрирует себя как продолжателя традиций Золотого века русской литературы.

После Октябрьской революции 1917 года Игорь-Северянин переоценивает, отчасти возвеличивает личность И. С. Тургенева: писатель

не только видится ему знатоком женских душ, но и осмысливается как символ чистой классики и эстетического канона.

Давая оценку творчеству художников-авангардистов, экспонирующих свои творения в рамках скандально известных выставок «Бубновый валет» и «Ослиный хвост», «король поэтов» с горечью констатирует падение нравов и торжество антиэстетических принципов в искусстве: «Упадочные модернисты / Писали ослиным хвостом / Пейзажи, и лишь букинисты / Имели Тургенева том» («Поэзия упадка», 1918)<sup>11</sup>.

Эпиграфом к стихотворению «Малиновый berceuse» (1919) взяты строки из романа И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» (1859): «В ней тихо бродила душа», — характеризующие главную героиню Лизу Калитину<sup>12</sup>.

В «Письмах из Парижа» («Первое письмо», <1920>) имя классика упоминается в связи с несогласием автора с тургеневской оценкой французской столицы: «И в „Призраках“ его разнес / Тургенев все-таки напрасно: / Здесь некрасивое прекрасно, / И ценны бриллианты слез, / И на Монмартре Аполлон — / Абориген и завсегдагай»<sup>13</sup>.

Современная молодежь является объектом порицания и осуждения в стихотворении «Пенсионеры двух „мадам“...» (<1924?>): «Ее не привлечет Тургенев / Красою русских женских душ...»<sup>14</sup>

Вновь мерилom нравственности и душевной чистоты призвана стать «тургеневская женщина», которой отдает дань уважения поэт, брошенный судьбой в эстонскую глушь. Не случайно среди любимых писателей, к творчеству которых вновь и вновь обращается Игорь-Северянин, на первом месте стоит И. С. Тургенев, о чем мы узнаем из писем к Августе Барановой: «...Теперь, до открытия рыбного сезона, окончив цикл зимних лит. заданий, я массу книг перечитываю вместе с женой: тут и Тургенев, и Пьер Лоти, и Станюкович, и Бурже, и Смайльс, и Алексей К. Толстой...» (письмо от 20 апреля 1923 года)<sup>15</sup>.

Итак, и в Эстонии Игорь-Северянин постоянен в своих литературных пристрастиях, отдавая дань гению Тургенева: с одной стороны, классик, знаток женских душ, противопоставляется бездушному новому поколению людей, провозглашающих модернизм с его тягой к натурализму и пошлости («Поэза упадка», 1918; «Пенсионеры двух „мадам“...», <1924?>), с другой — имя Тургенева по-прежнему ассоциируется с чистотой и прелестью славянской женщины («Малиновый berceuse», 1919; «Это — она», б. д.<sup>16</sup>; «Любовница», 1929).

Стихотворение 1929 года «Любовница», вошедшее в сборник «Классические розы» (1931), пронизано щемящей тоской по тургеневскому женскому идеалу. Во второй его части мы обнаруживаем намек на отношения Тургенева с Полиной, Клоди и Марианной Виардо-Гарсия и аллюзию, заключающую в себе отсылку к повести «Вешние воды» (1871): «В этом слове есть тайна Тургенева / И сиреневый вешний романс»<sup>17</sup>.



Развёрнутой аллюзией на произведения И. Мятлева, И. Тургенева и К. Романова звучит стихотворение «Классические розы» (1925)<sup>18</sup>. В качестве эпитафии строки «Как хороши, как свежи будут розы, / Моей страной мне брошенные в гроб...» были высечены на надгробии Игоря-Северянина, ныне разрушенного, что долгое время просуществовало на Александро-Невском кладбище в Таллине (ныне Siselinna)<sup>19</sup>.

Сонет «Тургенев» (1925)<sup>20</sup>, своеобразное поэтическое приношение литературному предшественнику, входит в книгу Игоря-Северянина «Медальоны. Сонеты и вариации о поэтах, писателях и композиторах» (1934), где имя классика, наряду с другими именами великих людей, окружено ореолом загадочности и святого мученичества.

Вызывает интерес авторская интерпретация характеристик личности и оценок творчества, которыми был наделен И. С. Тургенев при жизни и в мемуарной литературе. По данным «Словаря литературного окружения Игоря-Северянина», все они представляют собой косвенные цитаты<sup>21</sup>.

Так, в основу северянинской характеристики «седого колосса» лег общий тон «Воспоминаний об И. С. Тургеневе» М. М. Ковалевского, впервые опубликованных в 1906 году («Былое», № 1)<sup>22</sup>; метафора «усталый, старый лев / С глазами умирающей газели» восходит, определенно, к фразе А. Ф. Писемского, приводимой М. М. Ковалевским в мемуарном очерке «Две смерти»: «Под большим лбом обитали черные глаза, преисполненные в эту минуту глубокой скорби. Эти глаза, вероятно, памятливы всем, знавшим Элизе (речь идет о предсмертных часах французского ученого Ж. Ж. Реклю. — В. Н.). Они отчасти напоминали собою глаза Тургенева, о котором Писемский мне однажды сказал: „Ну, как ждать изображения сильных типов от человека, у которого глаза умирающей газели...“»<sup>23</sup>. Игорь-Северянин мог познакомиться с этим очерком Ковалевского в шестом номере «Вестника Европы» за 1913 год. Северянинские же выражения «седой колосс», «гордый дух» явно представляют собой перифразу дневниковых записей братьев Гонкуров от 28 февраля 1863 года: «Это очаровательный колосс, нежный беловолосый великан, он похож на доброго старого духа гор и лесов, на друида и на славного монаха из „Ромео и Джульетты“»<sup>24</sup>.

Многочисленные аллюзии, символы и оппозиции (Россия — Франция, сила (*лев*) — бессилие (*газель*), жизнь — смерть, беспокойная жизнь (*карусель*) — семья (*гнездо*), лёд (*метель*) — огонь (*тлеть*), хрупкость — грубость чувств, естественность (*дух, душа*) — лицедейство (*роль, гнев, любовь*) и мн. др.), богатство лексики (из 56 имен и местоимений и 8 глагольных слов повторяются только 6), глубокая ирония, спровоцированная «горькой победой» над Полиной Виардо «в роли Людоеда», однотипная восходяще-нисходящая интонация вкупе с ассонансным доминированием ласкающего гласного [э], создающего звуко-

вой портрет Тургенева в катренах, а в терцетах — протяжных гласных [о] и [у], имитирующих стон умирающего и грудные звуки меццо-сопрано Виардо, богатый синтаксис (трехчастный текст состоит из двух сложноподчиненных и многочленного сложного предложения), четкая строфика, метрика и ритмика (классическая сонетная форма опирается на 5-стопный ямб с пиррихиями и отточенной рифмой), богатство тропов и фигур (метафор, олицетворений, эпитетов, перифраз, парентез, инверсий), авторское обновление фразеологизмов и мн. др. — это узнаваемые неповторимые черты поэзии Игоря-Северянина, отдающего дань памяти и уважения старшему собрату по перу.

Этот великолепный сонет Игоря-Северянина — поэтическое подношение великому писателю и мыслителю Ивану Сергеевичу Тургеневу, образ которого был бережно храним им всю жизнь.

### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> О дефисном написании псевдонима см.: *Никульцева В. В.* 1) История одного литературного псевдонима // Русская речь. 2009. № 3. С. 96–98; 2) Словарь неологизмов Игоря-Северянина / Ин-т рус. яз. РАН; Под ред. проф. В. В. Лопатина. М.: Азбуковник, 2008. С. 5.

<sup>2</sup> Здесь и далее, за исключением особо оговоренных случаев, текст цитируется по источнику: *Северянин И.* Тост безответный: Стихотворения. Поэмы. Проза / Сост., авт. предисл. и коммент. Е. Филькина. М.: Республика, 1999. (Прошлое и настоящее.) 543 с.

<sup>3</sup> *Игорь-Северянин.* Памяти И. С. Тургенева [Электронный ресурс] // Allpoetry.ru: [сайт]. URL: <http://www.allpoetry.ru/stih/pamyati-i-s-turgeneva/severyanin-i> (дата обращения: 06.11.2018).

<sup>4</sup> *Бальмонт К.* Памяти И. С. Тургенева [Электронный ресурс] // Библиотека интернета Алексея Комарова: [сайт]. [1996–2018]. URL: <https://ilibrary.ru/text/2436/p.1/index.html> (дата обращения: 09.11.2018).

<sup>5</sup> *Волошин М.* Памяти Тургенева [Электронный ресурс] // Серебряный век. Поэзия [сайт]. URL: [https://silveragepoetry.blogspot.com/2016/04/blog-post\\_631.html](https://silveragepoetry.blogspot.com/2016/04/blog-post_631.html) (дата обращения: 06.11.2018).

<sup>6</sup> *Мережковский Д. С.* Памяти Тургенева [Электронный ресурс] // Литература и жизнь [сайт]. URL: [http://dugward.ru/library/merejkovskiy/merejkovskiy\\_pamyati\\_turgeneva.html](http://dugward.ru/library/merejkovskiy/merejkovskiy_pamyati_turgeneva.html) (дата обращения: 06.11.2018).

<sup>7</sup> *Михайловский Н. К.* Памяти Тургенева [Электронный ресурс] // Иван Тургенев.ру [сайт]. [2009]. URL: [www.ivan-turgenev.ru/critics/138.html](http://www.ivan-turgenev.ru/critics/138.html) (дата обращения: 06.11.2018).

<sup>8</sup> *Боборыкин П.* Памяти Тургенева [Электронный ресурс] // LibCat.Ru. Электронная библиотека [сайт] // URL: [http://dugward.ru/library/turgenev/boborykin\\_pamyati\\_turgeneva.html](http://dugward.ru/library/turgenev/boborykin_pamyati_turgeneva.html) (дата обращения: 06.11.2018).

<sup>9</sup> *Крукковский А.* Памяти Тургенева (23 августа 1908 г.) [Электронный ресурс] // Русские творческие ресурсы Балтии [сайт]. [2012]. URL: [http://www.russianresources.lt/archive/Krukowskij/Krukowskij\\_1.html](http://www.russianresources.lt/archive/Krukowskij/Krukowskij_1.html) (дата обращения: 06.11.2018).

<sup>10</sup> *Северянин И.* Указ. соч. С. 20.

<sup>11</sup> Там же. С. 228.

<sup>12</sup> Там же. С. 243.

<sup>13</sup> Там же. С. 295–296.

<sup>14</sup> *Игорь-Северянин.* Лирика. 1918–1928 гг. 46 л. // РГАЛИ. Ф. 1152. Оп. 2. Ед. хр. З. Л. 6.

<sup>15</sup> Словарь литературного окружения Игоря-Северянина (1905–1941): био-библиографическое издание: в 2 т. / Сост. Д. С. Прокофьев. Псков: Гименей, 2007. Т. 1. С. 58.

<sup>16</sup> *Северянин И.* Указ. соч. С. 243–244.

<sup>17</sup> Там же. С. 338.

<sup>18</sup> Там же. С. 327.

<sup>19</sup> Могила поэта Игоря-Северянина [Электронный ресурс] // Baltija.EU: Информационный портал русской общины Эстонии [сайт]. [Эстония, Таллин, 2015]. URL: <http://www.baltija.eu/content/3003> (дата обращения: 06.11.2018).

<sup>20</sup> *Северянин И.* Указ. соч. С. 391.

<sup>21</sup> Словарь литературного окружения Игоря-Северянина (1905–1941). Т. 1. С. 212.

<sup>22</sup> Там же. С. 115.

<sup>23</sup> Там же. С. 173.

<sup>24</sup> Там же. С. 77–78.

**Nikultseva V. V.**

*Moscow University of Finance and Law MFUA, Russia*

**“OLD TIRED LION WITH THE EYES OF DYING GAZELL...”:  
TURGENEV’S IMAGE IN IGOR-SEVERYANIN’S POETRY**

The article presents lexical, phonetic, grammatical and stylistic devices used by Igor-Severyanin in order to create the image of I. S. Turgenev in his poetry; this set of expressive devices used by the author is the subject of special interest to researches of poetic texts.

*Keywords:* Igor-Severyanin; I. S. Turgenev; philological analysis; language levels of a text; individual-authorial style; expressive devices of the language.

Нургали Кадиша Рустембековна,  
Толбаева Динара Ермековна

*Евразийский национальный  
университет имени Л. Н. Гумилева, Казахстан*

nurgalik1@mail.ru; tolbayeva.dinara@gmail.com

## **К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКЕ ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЯ ШАКАРИМА КУДАЙБЕРДИЕВА «КРИЗ ПАТША»**

Статья посвящена анализу некоторых аспектов произведения казахского писателя и поэта Шакарима Кудайбердиева «Криз патша», которое долгое время считалось переводом одного из рассказов Льва Толстого. Исследователи смогли найти текст-источник перевода, благодаря чему стало возможным определить качество и характер перевода, а также степень переводческого вмешательства в текст.

*Ключевые слова:* перевод; казахская литература; Лев Толстой; Шакарим Кудайбердиев.

В 2018 году в Казахстане обширно праздновали 130-летие со дня рождения выдающегося писателя, поэта, переводчика, композитора Шакарима Кудайбердиева. Личность его была настолько многогранной, что труды Шакарима до сих пор сложно отнести лишь к одной отрасли знаний. Так, его трактат «Три истины»<sup>1</sup> изучается как филологами, так и философами, «Родословная тюрков, киргизов казахов и ханских династий»<sup>2</sup> представляет значительный интерес для культурологов как уникальный этнографический труд.

Шакарим долгое время искал себя в политике, изучал языки, путешествовал, создавал музыку, пробовал себя в ремеслах и лишь к сорока годам понял, что его истинное призвание — это писательская деятельность. Он начал изучать восточную литературу (Хафиза, Физули, Навои), позже — западную и русскую литературы (произведения Г. Бичерстоу, Дж. Байрона, А. С. Пушкина, Л. Н. Толстого).

Особое впечатление на него произвели личность и творчество Л. Н. Толстого. Шакарим был искренне восхищен не только эрудицией писателя, но и его мудростью и стойкостью. Во время отлучения Толстого от церкви (в 1901 году) Шакарим выступил в защиту писателя, подерживая его позицию:

...Танбаймын, шәкіртімін Толстойдың,  
Алдампаз, арам сопы кәпір қойдың.  
Жанымен сүйді әділет, ардың жолын,  
Сондықтан ол иесі терең ойдың<sup>3</sup>.

Не отступлюсь я, ученик Толстого,  
Пусть ты назвал его безбожным и лжецом.  
Он был душою всей за честь и правду слова,  
Глубоких дум всегда был полон он.

(Перевод Д. Толбаевой)

Шакарим перевел сказки Л. Н. Толстого «Ассирийский царь Асархадон» и «Три вопроса», которые входят в цикл «Три сказки», а также произведение, которое Шакарим перевел как «Криз патша» — «Царь Крез». Именно история этого произведения (составители сборника определили жанр перевода Шакарима как поэму) вызывает особый интерес у исследователей, поскольку Шакарим приписывал авторство Толстому, хотя среди произведений Льва Николаевича нет рассказа с соответствующим названием или содержанием.

В ходе исследования нами был обнаружен сборник журнала «Посредник» 1886 года (в 1890 году был переиздан) под названием «Царь Крез, учитель Солон и другие рассказы». Данный сборник является библиографической редкостью, и найти его удалось только в фонде мемориальной библиотеки музея-усадьбы писателя в его имении Ясная Поляна. В сборник вошли следующие рассказы: «Царь Крез и учитель Солон», «Горец Галуб и его сыновья», «Притча о милосердном Самарянине», «Как оплатил Мавр убийце сына», «Поймал вора», «Ильяс», «Два брата и золото». Только последние два принадлежат перу Толстого. Стоит заметить, что многие составители обращались ко Льву Николаевичу с просьбой опубликовать какой-либо из его рассказов: обычно участие Толстого обеспечивало издания хорошие тиражи.

Сборник начинается небольшим рассказом «Царь Крез и учитель Солон», имя автора рассказа неизвестно. Именно этот рассказ, как мы считаем, перевел Шакарим Кудайбердиев, по ошибке приписав авторство Толстому. Перевод рассказа был осуществлен Шакаримом в стихах, что для казахской литературы является явлением традиционным.

Перевод Шакарима увидел свет только в 1988 году в сборнике, в разделе «Шесть историй». В тексте книги перед поэмой сделана пометка «Л. Толстойдан» (Из Л. Толстого), дата написания — 1924 год. Составители сборника также упоминают отсутствие подобного произведения у Толстого. В связи с этим фактом в казахстанском литературоведении возникла версия о том, что «Царь Крез» — оригинальное произведение Шакарима, в основе которого лишь общий мотив с рассказом Л. Н. Толстого «Ассирийский царь Ассархадон» (в рассказах есть схожая сюжетная линия). «Сондықтан „Криз патша“ поэмасы аударма емес, ақынның төл шығармасы деп қарау керек» («Поэтому произведение „Царь Крез“ следует рассматривать не как перевод, а как собственное произведение поэта»), — пишет исследователь Г. Есим в своей статье «Солон және Шәкәрім»<sup>4</sup> («Солон и Шакарим»).

#### *Соотнесение фабул рассказов Л. Толстого и Ш. Кудайбердиева*

**«Ассирийский царь Ассархадон»:** Злой и жестокий царь Ассирии Асархадон, собираясь казнить своего врага Лаилиэ, благодаря волшебству мудрого старца на время становится самим Лаилиэ. Переживая все то, на что он обрек

своего врага, Ассархадон осознает мудрость изречения старца о том, что Лаилиэ это и есть он, Ассархадон. Возвращаясь в свое тело, он отпускает Лаилиэ и меняет полностью свою жизнь, становясь проповедником учения о взаимосвязи всего живого.

**«Криз патша»:** Злой и жестокий царь Крез, считающий себя счастливейшим человеком, встречает мудреца Солона, который считает самым счастливым того человека, кто доволен детьми и оставит после себя хорошую память. Вскоре враг разбил войска Креза, и сам Крез попал в плен к царю Киру, где понял, что Солон был прав. Царь Крез осознал, что счастье не в богатстве и славе. Кир, выслушав историю о мудрости Солона, пощадил Креза, так как сам он — «человек и не знает, какая судьба его ждет».

Рассказы, помимо схожей линии сюжета (злой царь встречается мудреца, попадает в плен, где претерпевает духовное прозрение), также объединяют образы главных героев: Ассархадон и Крез — жестокие царивоеначальники, а Солон и мудрый отшельник — носители сакральной информации, но, несмотря на схожую сюжетную линию и образы персонажей, рассказы кардинально отличаются основной идеей и эмоциональным наполнением. В финале произведения о царе Ассархадоне читатель может наблюдать иллюстрацию известных тезисов Льва Толстого о том, что все люди являются друг другу братьями, и о непротивлении злу насилием. Тогда как «Криз патша» Ш. Кудайбердиева завершается мыслью о быстротечности человеческого существования и о том, что истинными ценностями человеческой жизни являются честь, любовь и уважение близких.

Сравним некоторые аспекты перевода Шакарима, соотнеся их с текстом оригинала произведения. В центре повествования — жестокосердный царь Крез, который убежден в том, что богатство и слава и есть залог счастья. Узнав о том, что в городе находится мудрец Солон, царь желает его видеть, чтобы убедиться в правоте своих суждений.

*Соотнесение вступительной части произведений Ш. Кудайбердиева «Криз патша» и автора рассказа «Царь Крез и учитель Солон»*

**«Криз патша» Ш. Кудайбердиева:** Баягы атакты Айса тумай тұрып, Криз деген хан болган дәурен сүріп. Өктемдікпен зорайтқан патсалығын, Мандағы нашар елдің бәрін қырып. // Байлығы, салтанаты жаннан асқан, Ешкімнің обалына карамастан. Онан артық адам жоқ, өз ойында, Аспандағы күнменен өр таласқан.

**Подстрочник:** Давно, во времена, когда жил знаменитый Айса (Иса), Жил, наслаждаясь всеми благами, правитель Крез, Силой и властью увеличивая свое царство, Покорив все близжайшие небольшие государства. // Богатство царя было огромно, Несмотря на людское горе, Думал он, что нет человека лучше него, Подобным солнцу считал он себя.

**«Царь Крез и учитель Солон», оригинальный текст:** В давние времена, за долго до Христа царствовал в одной стране царь Крез. У него было много золота, серебра и дорогих камней, много войска, много рабов. И считал Крез, что счастливее его нет человека на свете.

Как видим, перевод Шакарима не дословный, а скорее содержательный, при этом прозаическое произведение, трансформируясь в лиро-эпическое, стало более эмоциональным, обогатилось художественными деталями, образами, созданными благодаря средствам художественной выразительности: эпитетам, сравнениям, олицетворениям и пр. Можно говорить о том, что Шакарим сделал произведение о царе Крезе более красочным и объемным.

Рассмотрим момент, когда царь Крез, вызвав к себе мудреца Солона и показав ему все свои богатства и владения, ждет от него восхищения, но получает лишь справедливую критику. Данный фрагмент был расширен переводчиком за счет новых образов, которые сделали текст более экспрессивным.

*Соотнесение фрагмента произведения Ш. Кудайбердиева и автора рассказа «Царь Крез и учитель Солон»*

**«Криз патша» Ш. Кудайбердиева:** Криз хан сұлу еді, жүзі нұрлы, Кигені тым әдемі неше түрлі. Салонға айтты: «Дүниені араладың, Сұлу кісі көрдің бе өзім құрлы?» Ол айтты: «Сенен артық талай жан бар, Мәселен: этеш, тоты, хайуандар. Қанша әдемі киініп қораздансаң, Соған артық болмайсың, мұнымды аңғар!»<sup>5</sup>

**Подстрочник:** Царь крез красив, лицо его светло, Одежда на нем всегда особенно красива. Солону сказал: «Объехал весь мир, Видел ли ты кого-нибудь, подобного мне?» Он ответил: «Лучше тебя много душ. Например: петух, попугай и другие звери. Сколько не наряжайся, Лучше от этого не будешь, запомни это.

**«Царь Крез и учитель Солон», оригинальный текст:** Показаль онъ ему все свои богатства, похвалился, сколько врагов побил, сколько земель завоевал, и говорит: Вот ты, Солон, долго на свете прожил, много разных земель обошел, скажи мне, кого ты за самага счастливаго человека считаешь?

Безусловно, анализ поэмы Шакарима в свете найденного оригинала произведения требует детальной и масштабной работы, однако в формате данной статьи мы хотели продемонстрировать, насколько близок и интересен был Шакариму-переводчику текст о царе Крезе. Шакарим не только перевел произведение, он создал его заново, уже на новой интонационной почве, обогатив его образами, мотивами, эмоциональной окраской. На наш взгляд, ценность произведения о царе Крезе на казахском языке много выше его «прототипа» на русском языке.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шакарим. Мое время. Шакарим. Перевод с казахского. Астана: Аударма, 2010. 480 с.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Кудайбердіұлы Ш. Жол табалық ақылмен / Жидебай: Халықаралық Абай клубы, 2006. С. 187–188. Здесь и далее тексты цитируются по первоисточнику с сохранением орфографии и пунктуации.

<sup>4</sup> Есім Ф. Солон және Шәкәрім // Шәкәрім. Ғылыми-танымдық журнал. 2013. № 3(20). С. 11–14.

<sup>5</sup> Кудайбердіұлы Ш. Жол табалық ақылмен. С. 615–618.



**Nurgali Kh. R., Tolbayeva D. E.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

**ON THE QUESTION OF SOURCE OF SHAKARIM KUDAIBERDIYEV'S "KRIZ PATSHA" TRANSLATION**

The article is devoted to the analysis of some aspects of the work by the Kazakh writer and poet Shakarim Kudaiberdiev "The crisis of Patsha", which for a long time was considered to be a translation of one of Leo Tolstoy's stories. The researchers were able to find the source text of the translation, making it possible to determine the quality and nature of the translation, as well as the degree of translator's intervention to the text.

*Keywords:* translation; Kazakh literature; Leo Tolstoy; Shakarim Kudaiberdiev.

## СОНЕТ В ЛИРИКЕ А. А. ГРИГОРЬЕВА

Рассматривается поэтика сонета в творчестве А. А. Григорьева. Это одна из наиболее органичных форм поэтического самовыражения автора, открывавшая возможности для преодоления романтических противоречий и воплощения духовной драмы. Сонетная форма привлекала Григорьева эстетическим совершенством, лирическим накалом. Образцы поэтического владения сонетной культурой убеждают в том, что для Григорьева это форма гибкая, обладающая творческим потенциалом и дающая новые импульсы для движения русской поэзии.

*Ключевые слова:* сонет; русская поэзия; драматизация лирики.

В истории русской поэзии XIX века личность А. А. Григорьева наряду с А. Дельвигом, К. Романовым является одной из ключевых в утверждении традиции сонета. И хотя в количественном отношении сонет не выделяется среди жанровых предпочтений поэта, однако, несомненно, каждое обращение к этой форме сопровождалось творческим вдохновением, высокой самоотдачей.

Сам поэт называл себя «последним романтиком», и в этом творческом самоопределении уже заключено объяснение той безудержной, стихийной страсти, противоречивости, которыми наполнена поэзия Григорьева. Очевидно, обращение к такой канонической форме, как сонет, с его строгой архитектуроникой, предписанной рифмовкой требовало от поэта творческого самообладания. И может быть, именно в этом творческом напряжении секрет художественного совершенства произведений.

Антиномичный рисунок сонета несомненно соответствовал мироощущению поэта, и в этом смысле сонет — одна из органичных форм для самовыражения автора. Гибкость, диалектичность сонета, по справедливому признанию исследователей<sup>1</sup>, обеспечивает популярность этой формы в разные литературные эпохи — и в период расцвета поэзии, и в кризисный момент. Создавая сонеты в 1840-е годы, в период «затишья», накопления поэтических сил, Григорьев включался в поиски новых путей для русской поэзии. Через сонет открывались приемы психологизации и драматизации лирики: преодолевается романтическая односубъектность и формируется двугеройность лирики, усложняется психологическая трактовка образов — лирического героя и героини, психологические переживания становятся многоплановыми. В жанровом коде сонета заложено диалектическое развитие — от тезиса к антитезису, и выход из противоречия — синтез. Благодаря своему коду сонет в постромантическую эпоху середины XIX века позволял Григорьеву искать выход из противоречий романтического мироощущения, обрести желаемую гармонию и цельность.

Одним из ранних опытов владения сонетной культурой является стихотворение «Комета» (1843). И хотя сам автор не закрепил внешние признаки жанра (нет традиционного членения на катрены и терцеты), сонетная форма обозначена ритмическим рисунком (тип английского сонета) и динамикой образа. Комета («Недосозданная, вся полная раздора, / Невзвезданных стихий неистового спора...») в своем движении противопоставлена «сонму звезд» — размеренному, стройному, гармоничному миру. Однако в этом противопоставлении нет конфликта, противодействия: ибо комета «из дона отчего», «из родника творенья», она — органичное явление единого мироздания. В хаотичном движении кометы запечатлена природная непосредственность, младенческая живость и непреднамеренность. В недосозданности кометы — сила поэтического обаяния образа и одно из проявлений жизненной органики. На наш взгляд, уже в стихотворении «Комета» формируется тот женский образ — непосредственный, независимый, который станет предметом поэтического внимания Григорьева во многих других произведениях. Следуя жанровому канону, автор устраняет противопоставление кометы «сонму звезд», открывает высший, бытийный смысл хаотического движения:

Да совершит путем борьбы и испытанья  
Цель очищения и цель самосозданья<sup>2</sup>.

В заключительном двустишии поэт снимает признак хаотичности с образа кометы, подчиняет ее движение центростремительной силе.

Для жанровой природы сонета характерно тяготение к циклизации. В русской поэзии середины XIX века циклообразование получает широкое распространение. В представлении Б. Ф. Егорова, «самым обильным „циклизатором“ оказался Ап. Григорьев. Почти все его циклы основаны на романтической интенсивности чувства, его динамическом напоре, рвущем границы одного стихотворения, но в эту романтическую основу вмешивалось глубокое воздействие реалистического метода (натуральной школы сороковых годов и психологической прозы пятидесятых), воздействие историзма и, следовательно, исторического, событийного движения, превращающего цикл в сюжетную повесть»<sup>3</sup>. Заметим, что цикл — это жанрово-родовое образование, и циклизация учитывает жанровую природу объединяемых произведений (к примеру, веночек сонетов как цикл состоит из 14 стихотворений, соответствующих 14-ти строкам опорного жанра).

Цикл «Два сонета» (1845) построен по линейному принципу. Так, в первой части цикла лирические переживания вызваны столкновением высокого и реального, идеального и земного, сна и жизни. Обозначенная в первом катрене ситуация прощания объясняется в последующем четверостишии: герой разочарован, ибо разрушены надежды на возможное

сближение с героиней. Архитектоника формы определяется разноплановостью женского образа, хотя и этот образ возникает в антиномическом сознании героя. Для лирического субъекта она «чиста, как свет, легка, как божьи птицы». В ней же он искал свое подобие — «жрицу святых страданий», «воли роковой». Примечательно, что лирический герой сам находит выход из душевных противоречий, осознав очищающую силу страдания и жертвы:

Но я, дитя, перед тобою чист!  
Я был жрецом, я был пророком бога,  
И, жертва сам, страдал я слишком много<sup>4</sup>.

Во второй части цикла мотив страдания и разочарования сопряжен с женским образом, лирический герой надеется, что душевные испытания изменят возлюбленную. Во втором сонете трансформируется и образ лирического героя: двойная анафора («О, помяни...») подчеркивает новые свойства образа. Герой обретает дар прорицания, предвидения, благодаря своим страданиям:

О, помяни... Он верит в оправданье,  
Ему дано в твоём грядущем видеть,  
И знает он, что ты поймешь страданье...<sup>5</sup>

В макроструктуре цикла «Два сонета» мы видим реализацию сонетных жанровых закономерностей: представленное в первой части антиномическое несоответствие в женском образе идеального и реального преодолевается во второй части за счет перенесения свойств героя на свой идеал. Так обозначенная линия сближения образов снимает волну душевных переживаний, чему в немалой степени способствует и перекодировка образа лирического героя: с лирического «я» в первой части, на «он» — во второй. Подобная отстраненность разрушает камерность лирического пространства, гармонизирует чувства.

Найденный прием А. А. Григорьев использует и в другом сонетном цикле «Титании» (1857). Исследователь С. Н. Носов увидел в этом цикле «апофеоз смирения» и «эмоциональную бедность»: «Угасание непосредственного чувства оставляет в восприятии мира Григорьевым неполным вакуум, который он, человек бившей через край жизненной энергии, не может заполнить одними лишь грезами»<sup>6</sup>. На наш взгляд, подобная трактовка художественного произведения может быть дополнена, если учитывать его сонетную основу. Устойчивая ритмическая организация произведений придает мерность, однородность ритмическому звучанию всего цикла. Заданная сонетом направленность в развитии лирического чувства: тезис — антитезис — синтез — обеспечивает круговой принцип в организации любовного сюжета цикла. Гармоничная стройность сонета скорее не приглушает, а уравнивает лирическое

переживание, придавая его развитию эстетический порядок, совершенство. Трудно не согласиться с Б. Ф. Егоровым, что в цикле «Титании» нет «последовательности событий». Однако, на наш взгляд, в данном циклическом образовании отчетливо проступает дневниковое начало. Данный цикл номерной, что позволяет говорить о композиционной продуманности и завершенности целого. Опыт творческого использования дневникового принципа обнаруживается в циклах «Старые песни, старые сказки», «Борьба», «Дневник любви и молитвы».

Образ Титании представлен как психологически сложный, противоречивый характер:

Шутила этой страстию немой,  
Измученного сердца лучшим кладом,  
Блаженных грез последнею зарей;  
Порою же глубоким, грустным взглядом,  
Душевым словом ты играть могла...<sup>7</sup>

Для героя она то «капризно-прихотлива», то «затаенно-молчалива», она — его идеал, в котором «слиянье прихоти и чистоты». Примечательна многоплановость и в раскрытии лирического героя: он и лирический субъект, неустанно обращающий слова любви, признания Титании:

Ты все, как луч, блистишь в мечтах моих,  
Обвеяна гармонией печали,  
Волшебным ароматом дней иных<sup>8</sup>.

Лирический герой выступает и в роли сочувствующего повествователя, открывающего страницы любовной истории. Такая многоликость позволяет использовать разные ракурсы в изображении любовного чувства: вместе с лирическим героем мы то погружаемся в стихию переживаний, то несколько отдаляемся от происходящего, занимая позицию стороннего наблюдателя. Использование особой формы лирического выражения — местоимение третьего лица — усиливает повествовательное начало в цикле и придает лирическому плану событийность.

Первое и последнее стихотворения в составе цикла выполняют функцию художественного обрамления. Романтическая возвышенность женского образа подчеркивается через образ сальфа, спутника Титании. Признание женского совершенства возникает через преодоление противоречий, душевного диссонанса лирического героя, и все-таки женский идеал остается антиномичным по своей природе:

Упорно верить я хочу, что ты —  
Слиянье прихоти и чистоты...<sup>9</sup>

Лирический герой приходит к признанию женского совершенства как проявлению неотвратимых противоречий характера. И в этом пони-

мании и признании лирический субъект оказывается выше, прозорливее и мудрее, чем герой любовной истории, у которого нет будущего:

И знаю: невозвратную потерю  
Несет он в сердце; унеслись мечты,  
Последние мечты — и рая двери  
Навек скитальцу-другу закрыты<sup>10</sup>.

Так герой А. А. Григорьева ищет выход из романтических противоречий и обретает его в признании жизни. Образ Титании не претерпевает художественной трансформации; оставаясь по-детски чистой, непредсказуемой, она — идеал для героя, но идеал спущенный с небес на землю, в котором все противоречия принимаются как естественные.

Поэма «Venezialabella (Дневник странствующего романтика)» (1857) представляет уникальный в русской поэзии XIX века опыт использования сонета в качестве поэмой строфы. Творческий замысел учитывал опыт циклизации сонетов. К примеру, в цикле «Титании» наблюдается устойчивое обращение автора к приему, характерному для «венка сонетов» — анафоре. Прием создает дополнительные скрепы в макроструктуре цикла и обеспечивает определенную автономность отдельных стихотворений. В поэме же Григорьев отказывается от анафоры и ищет возможности для слияния сонетов. Так неоднократно автор использует принцип цепной композиции (финал сонета служит началом следующего произведения).

Нетрудно заметить, в поэмом пространстве наблюдается раскодировка жанра: строчные и смысловые переносы стирают границы произведений, разрушают архитектуру целого. Сонетная форма со свойственной ей диалектичностью сообщает поэмому повествованию живость, непосредственность. Жанровые особенности создают условия для доверительного общения лирического героя-повествователя с читателем, где автор объясняет замысел формы:

Во-первых, честь Италии воздать  
Хоть этим за радушие привета  
Мне хочется, а во-вторых, в узде  
Приличной душу держат формы те!<sup>11</sup>

Вполне очевидно, что в замысле лирической поэмы Григорьев ориентируется на высокий эстетический образец. Осознавая трудность формы, автор по достоинству оценивает ее совершенство для поэтического самовыражения.

Под пером А. А. Григорьева сонет со всей глубиной воплощает драматические переживания, сомнения человека 1840–1850-х годов. Одновременно через сонет — форму с гармонизирующим условием — Григорьев искал и находил выход из романтических противоречий. Обращение к со-

нету в творчестве А. А. Григорьева было вызвано ориентацией на классическую культуру и стремлением к творческому самообладанию.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Романов Б. «Певучей музыкой сонета...» // Русский сонет: сонеты русских поэтов начала XX века и советских поэтов / сост., вступ. ст., подгот. текстов и примеч. Б. Романова. М.: Советская Россия, 1987. 606 с.

<sup>2</sup> Григорьев А. А. Сочинения: В 2 т. Т. 1. Стихотворения; Поэмы; Проза / Вступ. ст. Б. Егорова; сост. и коммент. Б. Егорова и А. Осповата. М.: Худож. лит., 1990. С. 32.

<sup>3</sup> Егоров Б. Ф. Аполлон Григорьев — поэт, прозаик, критик // Григорьев А. А. Сочинения: В 2 т. Т. 1. С. 17.

<sup>4</sup> Григорьев А. А. Указ. соч. С. 59.

<sup>5</sup> Там же. С. 60.

<sup>6</sup> Носов С. Н. Аполлон Григорьев. Судьба и творчество. М.: Советский писатель, 1990. 192 с.

<sup>7</sup> Григорьев А. А. Указ. соч. С. 118.

<sup>8</sup> Там же. С. 119.

<sup>9</sup> Там же. С. 120.

<sup>10</sup> Там же. С. 120–121.

<sup>11</sup> Там же. С. 205.

**Pavlovskaya O. A.**

*Ivanovo State University, Russia*

#### SONNET IN THE LYRICS OF APOLLON GRIGORIEV

The article deals with the poetics of the sonnet in the works of A. A. Grigoriev, arguing that this form is one of the most organic for the author's poetic self-expression, opening up the opportunities for overcoming romantic contradictions and the embodiment of spiritual drama. The sonnet form attracted Grigoriev by its aesthetic perfection, lyrical intensity, and examples of poetic possession of the sonnet culture convince the reader that for Grigoriev this form is flexible, possessing creative potential and giving new impulses for the movement of Russian poetry.

*Keywords:* sonnet; Russian poetry; lyric dramatization.



## ВСЬ МИР РОМАНА — ТЕАТР («ЛЕСТНИЦА ЯКОВА» Л. УЛИЦКОЙ)

В статье рассматриваются театральные эпизоды романа Л. Улицкой «Лестница Якова». Сюжет включает в себя разные театральные постановки, созданные главной героиней Норой и ее возлюбленным, режиссером Тенгизом. В каждом эпизоде, в процессе осмысления оригинального произведения, лежащего в основе нового, запланированного героями спектакля, выделяется один из основных аспектов человеческого бытия, и тем самым в результате восьми задуманных героями спектаклей создается определенное антропологическое видение автора.

*Ключевые слова:* Л. Улицкая; «Лестница Якова»; театр; литературная антропология.

Роман Л. Улицкой, вышедший в 2015 году, получил третью премию «Большая книга» и стал победителем в читательском голосовании на присуждении этой премии. Успех романа критики объясняют отчасти его документальностью и автобиографичностью<sup>1</sup>. Сама Улицкая не раз говорила о том, что в романе воссоздан образ ее бабушки Якова Улицкого на основе записных книжек последнего и его переписки с женой, а также по сохранившимся о нем архивным документам КГБ. Сугубо автобиографичен и образ главной героини Норы: некоторые моменты ее жизни совпадают с биографией самой Улицкой (например, год ее рождения, Москва как место ее проживания, единственная встреча с бабушкой Яковом, профессия сына, его опыт употребления наркотиков и борьба с наркозависимостью). И не в последнюю очередь — связь Норы с театром. Она — театральная художница, и этот факт, помимо автобиографичности (Улицкая долгие годы работала заведующей Камерного еврейского музыкального театра), имеет огромное значение для всего сюжета.

Само имя героини взято из пьесы Ибсена «Кукольный дом»: «Твоя мать назвала меня Норой. Ибсена читал?»<sup>2</sup> — говорит она отцу у гроба бабушки Маруси. Отца зовут Генрихом в честь погибшего брата бабушки, но Генрих — это имя Ибсена. Этот театральная контекст придает образу Норы двойственный характер: героиня является не только потомком автобиографического героя Якова, но и норвежского автора Ибсена, «отца современной драматургии»<sup>3</sup>.

Эта двойственность жизни и искусства, документальности и фикции лежит в основе образа Норы и связанной с ней сюжетной линии. С одной стороны, она склонна видеть действительность через призму театра<sup>4</sup>: сцены обмывания тела и поминок бабушки, например, она воспринимает как возможные театральные постановки. «Можно было бы поставить такой спектакль — все живые герои в саркофагах, а умирая — из них выхо-

дят... <...> Нора уже видела спектакль, который можно было бы на этом месте разыграть. Вот в этих самых декорациях...»<sup>5</sup>. С другой стороны, она работает вместе со своим возлюбленным, грузинским режиссером Тенгизом, создавая разные спектакли на основе как драматических, так и прозаических произведений русской и мировой литературы. Сюжет включает в себя восемь эпизодов их совместной работы. Эти эпизоды, во-первых, тесно связаны с развитием творческих и интимных отношений героев, представляющих собой «пьесу их жизни»<sup>6</sup>. Во-вторых, в них запечатлен процесс становления Норы как писателя. В-третьих, в каждом эпизоде, в процессе осмысления оригинального произведения, лежащего в основе нового, запланированного спектакля, выделяется один из основных аспектов человеческого бытия, и тем самым в результате восьми задуманных героями спектаклей создается определенное антропологическое видение автора.

Первая пьеса, над которой работают Нора с Тенгизом — «Три сестры» Чехова. Выделенный ими в пьесе аспект человеческого бытия — это отношение к работе, придающей смысл человеческой жизни. Согласно интерпретации Тенгиза, единственный герой среди скучающих теней-персонажей Чехова — Анфиса, которая непрерывно работает и потому «у нее жизнь осмысленная»<sup>7</sup>. Во время совместной работы Нора и Тенгиз живут в «любовном облаке»<sup>8</sup>, и «изумительная полнота и плотность»<sup>9</sup> их жизни служит как бы контрапунктом мечтательному существованию чеховских персонажей.

Следующий спектакль, который ставят герои два года спустя, — это адаптация четвертой части романа-сатиры Свифта «Путешествия Гулливера». Главной темой этой постановки является поиск той границы, «где человек становится животным, животное — человеком»<sup>10</sup>. Текст сценария создает драматург, «бабочка Серебряного века», а герои ставят свой спектакль в кукольном театре на Алтае. Во время работы они живут полноценной семейной жизнью вместе с полуторагодовым сыном Норы, и эти месяцы оказываются счастливейшим периодом ее жизни.

Работа над следующим, третьим спектаклем, однако, начинается с сомнений Норы по поводу их взаимоотношений с Тенгизом. «О чем мы сейчас говорим? О твоих отношениях с Тенгизом или о „Лире“?»<sup>11</sup> — задает ей вопрос Туся, ее подруга, специалист по драматургии. Оказывается, что обе сферы взаимосвязаны, и проблема, которую Тенгиз ставит в центр постановки «Короля Лира» — освобождение от социальных ролей вплоть до преобразования плоти и личности — является важнейшей жизненной проблемой и самой Норы.

Следующий за этим спектакль, адаптация повести Мериме «Кармен», представляет собой важный этап в профессиональном развитии Норы. По настоянию Тенгиза, она сама пишет сценарий, вводя в сюжет автора в качестве действующего лица. Этот момент можно считать авто-

референтным, поскольку то же самое происходит и с ней: к концу сюжета романа стирается граница между Норой-персонажем и Норой-автором нового текста — самого романа<sup>12</sup>. В постановке «Кармен» основная тема — любовь и смерть; а высказывание Тенгиза о природе чувства, которое он испытывает к Норе, представляет собой пик их взаимоотношений: «Нора переваривала сказанную Тенгизом фразу. Это было лучшее из всего, что он ей говорил»<sup>13</sup>.

В адаптации повести Гоголя «Вий», в пятой по очереди постановке, на первый план выходит рутина совместной работы героев и ставший уже привычным их профессиональный успех. В отличие от предыдущих театральных эпизодов, описывается не процесс постановки, текст которой опять пишет Нора, а ее восприятие публикой и театральными специалистами. В спектакле акцентируется тема «человек и злые силы», и также затрагивается вопрос национальной принадлежности использованного фольклорного материала.

Последняя совместная работа Норы и Тенгиза — постановка на сцене венгерского театра повести Лескова «Леди Макбет Мценского уезда». В центр спектакля Тенгиз ставит тему страсти и судьбы, которые непреодолимы для героини Лескова. Сама Нора к этому моменту уже отчасти преодолевает свою страсть к Тенгизу и допускает его к себе только после успешной премьеры. Их интимная связь восстанавливается, но в этот раз уже ненадолго.

Постановки последних двух театральных эпизодов в романе Улицкой принадлежат каждому из двух героев отдельно. Нора получает предложение ставить «Тевье-молочника» Ш. Алейхема. Работа над текстом оказывается самой трудной из всех ее работ, так как она сталкивается с еврейской темой, имеющей значение опять-таки не только для постановки, но и лично для нее. В ее осмыслении окончание сюжета на сцене приобретает эсхатологический характер, поскольку «предчувствие всеобщего конца» завершается уходом из мира всех людей. В последней же постановке Тенгиза, в которой Нора присутствует только как зритель, отсутствует не только человек, но преодолевается вообще материальный мир: «Нет никакой материи — это театр вообще без материи. Идеальный театр, в котором нет ничего, кроме тени, и не музыка — тени звука»<sup>14</sup>.

Из этого краткого обзора театральных эпизодов романа видно, что именно через описание восьми постановок, запланированных и осуществленных героями, осмысляются основные аспекты человеческого бытия: отличие от животного существования, работа, социальные роли и личность, национальная принадлежность, любовь, страсть, судьба и смерть и, в конечном счете, преодоление материального мира в акте творчества.

Этот последний, восьмой по сюжетной хронологии момент может быть отнесен к одной из любимых идей Улицкой, о которой она говорила в 2016 году: «...идея восьмого дня, я ее очень люблю. <...> То есть

день восьмой, в котором все творческие потенции, все, что в мире должно быть создано дальше, все это передано в руки человеку»<sup>15</sup>. В таком контексте жизнь двух героев романа, наполненная творчеством, представляется идеальной с авторской точки зрения. При этом в ряду постановок перекодируется значение «театра теней». В первой постановке «Трех сестер» «театр теней» имеет негативную коннотацию, обозначая пространство, в котором «мечты и неосуществимые планы и были реальностью жизни»<sup>16</sup>, а этой реальности противопоставлены плотность постоянно работающей Анфисы и Наташа, «прибирающая к рукам всю плоть жизни»<sup>17</sup>. В последней же постановке Тенгиза «театр теней» становится продолжением и в то же время эквивалентом Творения. «Это мир, который от начала до конца создал Тенгиз из одних только теней, содержание невысказуемо ни на одном языке. Да и нет ни одного слова. Нет вообще ничего... Это Творение. Ну да, конечно. Не рассказ о Творении, а само Творение»<sup>18</sup>.

Театральные эпизоды романа, кроме того, что в них разрабатывается антропологическая картина, в которой человеческое творчество занимает центральное место и приобретает почти сакральный смысл, интересны еще и тем, что они однотипны по своему строению. В почти каждом из них творческому акту предшествует герменевтический момент, то есть осмысление Тенгизом и/или Норой выбранного для постановки произведения. Наиболее значимое для новой интерпретации предложение из оригинала выделено прямой цитатой, но герои осмысливают не только текст. В процессе совместных размышлений ими, как правило, упоминается одна из реализованных в прошлом постановок данного произведения. В результате этого двойного осмысления (текста и его постановки) Нора, которой в процессе работы постепенно «передается жар Тенгиза», воплощает идеи своего возлюбленного в визуальных образах, которые приобретают свое конечное материальное воплощение в спектакле. Сам спектакль имеет уже меньшее значение, его описание в большинстве случаев пропускается автором романа и упоминается только реакция публики или представителей власти.

Эта общая для театральных эпизодов романа структура актуализирует две проблемы, важных для романа в целом. Первая из них — это проблема плоти и воплощения, которая в одном из своих значений связана как раз с театром, с вопросом о первичности текста или сценического воплощения драматического произведения. Старая подруга Норы, театральный профессионал Туся, утверждает, что «природа театра такова, что работает не текст, а актер, заряженный на текст. Жест, движение, мимика»<sup>19</sup>. Тенгиз же с Норой в последнем театральном эпизоде приходят к выводу, что настоящее творчество, понимаемое как продолжение Творения, не нуждается ни в материи, ни в языке. Вторая проблема, основная и для романа в целом, — это взаимоотношение действитель-

ности и фикции. Фикционализация достигает своих пределов именно в театральных эпизодах, так как в них выделяются и наслаиваются друг на друга несколько слоев фикции. Первый слой — это текст избранного героями для адаптации оригинального произведения, относящегося к разряду художественной литературы, то есть фикции. Второй слой (или уровень) — это постановка, которая была создана на основе этой фикции еще до работы Норы и Тенгиза. Упомянутые в романе конкретные постановки могут быть реальными, имеющими очевидную референтную связь с культурной жизнью советского времени, как например, спектакль «Три сестры» Эфроса. Но они могут быть и полностью вымышлены (или, по крайней мере, иметь только скрытую для читателя ссылку на действительный спектакль), как например, адаптация романа «Путешествия Гулливера» Свифта. Следующий уровень фикционализации представляют собой рисунки Норы, которые, как правило, описываются детально и, как мы видели, основаны на осмыслении двух предыдущих уровней фикции. Они одновременно служат основой для следующего уровня фикционализации — спектакля, осуществляемого героями<sup>20</sup>. Последний и наивысший уровень фикционализации — это, конечно, сам роман Улицкой, в котором воплощены образы как действительно существовавших, так и вымышленных людей и в котором посредством театральных эпизодов ставится вопрос о двойственном характере театра — о взаимоотношении слова и его воплощения и, параллельно с этим, вопрос о человеческой природе — о взаимоотношении плоти и духа, о возможности одухотворения человеческого бытия.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> О значении документального материала в романе см.: *Ничипоров И. Б.* Личность и история в романе Л. Улицкой «Лестница Якова» // Пушкинские чтения 2016. Художественные стратегии классической и новой литературы: жанр, автор, текст / под. ред. В. Н. Скворцова, отв. ред. Т. В. Мальцева. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. С. 75–80.

<sup>2</sup> *Улицкая Л.* Лестница Якова. М.: АСТ, 2015. С. 26.

<sup>3</sup> Яков сам записывает о себе, что в нем «живет большая часть» ибсенского героя Пер Гюнта (Там же. С. 62).

<sup>4</sup> На другой аспект «особого зрения» героини обращает внимание С. И. Тимина: «Она тонко различает в окружающем мире все оттенки плохого и хорошего, черного и белого, мир временами видится ей огненно-красным. Интеллектуальное и душевное устройство позволяет ей увидеть и пережить свое время во всех оттенках», — *Тимина С. И.* Л. Улицкая. «Лестница Якова» (к дискуссии о судьбе жанра романа в современной литературе) [Электронный ресурс] // сайт: [lib.herzen.spb.ru](http://lib.herzen.spb.ru). СПб. 2016. С. 33. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/183/timina\\_183\\_31\\_35.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/183/timina_183_31_35.pdf) (дата обращения: 21.11.2018).

<sup>5</sup> *Улицкая Л.* Указ. соч. С. 24, 38.

<sup>6</sup> Там же. С. 487.

<sup>7</sup> Там же. С. 77.

<sup>8</sup> Там же. С. 81.

<sup>9</sup> Там же. С. 79.

<sup>10</sup> Там же. С. 157.

<sup>11</sup> Там же. С. 201.

<sup>12</sup> «Но кто он, мой главный герой? Яков? Маруся? Генрих? Юрик?» — задается вопросом Нора, закончив работу с архивными материалами о дедушке Якове (Там же. С. 721).

<sup>13</sup> Улицкая Л. Указ. соч. С. 309.

<sup>14</sup> Там же. С. 673.

<sup>15</sup> Улицкая и её «Лестница Якова» [Электронный ресурс] // Сайт: Полит.ру. 30 января 2016. URL: [http://polit.ru/article/2016/01/30/jacobs\\_stairs/](http://polit.ru/article/2016/01/30/jacobs_stairs/) (дата обращения: 21.11.2018).

<sup>16</sup> Улицкая Л. Указ. соч. С. 78.

<sup>17</sup> Там же.

<sup>18</sup> Там же. С. 673. Как на это обращают внимание В. С. Вуколова и С. Ц. Гань, концепт «тьень» определяет и «реальную» жизнь некоторых персонажей романа: «Итог жизни своих персонажей Улицкая обычно подводит на их похоронах. И Марусины похороны... продемонстрировали, что жизнь ее была только „тьенью“, в которой не было любви, а осталась одна „неопределенность“», — Вуколова В. С., Гань С. Ц. Концептуальный смысл знаков-символов «тьень бытия» и «лестница Якова» в романе Л. Е. Улицкой «Лестница Якова» [Электронный ресурс] // Сайт: Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 42. С. 45–52. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56954.htm> (дата обращения: 21.11.2018).

<sup>19</sup> Улицкая Л. Указ. соч. С. 201.

<sup>20</sup> Иными словами, в театральных эпизодах романа обнаруживается вторичное, даже троичное удвоение, благодаря чему «происходит резкое повышение меры условности, что обнажает знаковую природу текста как такового», — Лотман Ю. М. Театральный язык и живопись (К проблеме иконической риторики) // Лотман Ю. М. Статьи по семиотике культуры и искусства. СПб.: Академический проект, 2002. С. 388–400.

Szabó T.

*University of Pécs, Hungary*

#### **ALL THE WORLD'S A STAGE: "JACOB'S LADDER" BY LYUDMILA ULITSKAYA**

The paper examines the theatrical episodes in Lyudmila Ulitskaya's novel, "Jacob's Ladder", and proves that the interpretations of the works that Nora, the heroine of the novel, and her lover Tengiz, a director, put on stage, highlight certain fundamental aspects of human existence, as a result of which a specific anthropological picture is delineated by the end of the novel.

*Keywords:* Lyudmila Ulitskaya; "Jacob's Ladder"; theatre; literary anthropology.

Самостьян Татьяна Юрьевна

Магдебургский университет  
им. Отто фон Герике, Германия

tetyana.samostyan@ovgu.de

## СОЗДАНИЕ «ТАРУССКИХ СТРАНИЦ»: ЦЕНзуРА, ПИСАТЕЛЬ, ПАМЯТЬ

В статье прослеживается история публикации альманаха «Тарусские страницы» и его роль в сохранении в культурной памяти творчества Марины Цветаевой. Акцентируется взаимосвязь в пространственном и художественно-эстетическом дискурсе провинциальной Тарусы судьбы Константина Паустовского и Марины Цветаевой. Таруса рассматривается не как географический пункт, а как творческая лаборатория и нравственный выбор. Анализируется полифония альманаха как метод противостояния цензуре.

*Ключевые слова:* миф; культурная память; центр; периферия; дискурс; полифония.

В художественно-эстетическом пространстве провинциальной Тарусы переплелись жизнь и творчество К. Паустовского и М. Цветаевой. Их обоих связывает еще и историческая эпоха: выдающаяся русская поэтесса и мастер лирической прозы — ровесники, в 2017 году исполнилось 125 лет со дня рождения Константина Паустовского и Марины Цветаевой. И Паустовский, и Цветаева стали своего рода мифами XX века. Анализируя вновь проснувшийся в текущем столетии интерес к мифам и культурам в высокоразвитых обществах мира, занимающихся со все возрастающей интенсивностью поиском смысла жизни, Р. Фойгт отмечает: «Мифы определяют наше мировосприятие, часто без осознания нами этого. <...> Они делают возможными связь современности со считающимся значимым, важным прошлым, вкладывая таким образом смысл в него»<sup>1</sup> (перевод мой. — Т. С.). Посредством мифологизации событий и значительных личностей в культурной памяти<sup>2</sup> объясняются и интерпретируются исторические эпохи, а также дается подтверждение основополагающим ценностям, идеям и поведению.

Такая мифологизация культурной памяти наглядно прослеживается в городском дискурсе современной Тарусы: в городе на берегу Оки были установлены памятники Паустовскому и Цветаевой, у обоих есть музеи, им посвящаются тематические экскурсии, празднуются юбилеи и памятные даты, проводятся конференции. Согласно последней воле Константина Георгиевича, он был похоронен в Тарусе, а его могила стала местом паломничества почитателей таланта писателя. Схожее пожелание высказывала и Цветаева, находясь в эмиграции в Париже в своих знаменитых «Кирилловнах» (рассказ также публикуется под названием «Хлыстовки»), а впоследствии на высоком берегу Оки был установлен памятный камень из тарусского доломита с завещанной надписью: «Здесь хотела бы лежать / МАРИНА ЦВЕТАЕВА»<sup>3</sup>.



Эти строки из небольшого рассказа цитируют очень часто, когда речь заходит о великой поэтессе. Менее известен тот факт, что сам рассказ «Кирилловны», стихотворения «Сад» и «Осень в Тарусе», «Если душа родилась крылатой...» и «Золото моих волос», «Упадешь — перстом не двину...» и «Развела тебе в стакане...» впервые были опубликованы благодаря Паустовскому в 1961 году на страницах литературно-художественного иллюстрированного сборника «Тарусские страницы», наряду с поэзией Н. Заболоцкого и первыми пробами пера молодых Б. Окуджавы, Ю. Казакова и др. Это было второе посмертное издание Цветаевой в Советском Союзе. Ранее в Гослитиздате вышел ее сборник «Избранное», а в 1962-м Твардовский напечатал позитивную рецензию на творчество поэтессы в журнале «Новый мир» (№ 1).

Идея издания «Тарусских страниц» появилась случайно. Летом 1961 года молодые редакторы Калужского издательства Н. Панченко и В. Кобликов пришли к Константину Георгиевичу с предложением издать его книгу, так как в издательстве оказались неиспользованные запасы бумаги. «Но Паустовский, у которого в тот момент ящики ломились от рукописей молодых авторов, решил эту издательскую бумагу использовать по-другому. Конечно же, в тот момент он не мог не понимать, что дело, которое затевает, может оказаться довольно рискованным»<sup>4</sup>.

Во многом выход в свет альманаха состоялся благодаря авторитету самого Константина Георгиевича, его необычайной гражданской смелости и порядочности. Окуджава, описывая свой приезд в Тарусу и последующие разговоры с учеником известного прозаика Ю. Балтером, передает своеобразную эйфорию в преддверии публикации «Тарусских страниц»: «...решено издать такой журнал или, вернее, альманах, такое *невероятное* по тем временам издание, такое *немыслимое, без всякого специального разрешения, без благословения ЦК!* Его будет создавать и пробивать группа энтузиастов, и называться этот сборник будет „Тарусские страницы“, и *над ним будет витать имя Константина Георгиевича, украшая и окрыляя его...*»<sup>5</sup> (курсив мой. — Т. С.). Имя известного писателя-романтика действительно «витало» над сборником. Его очерком «Городок на реке» открывается альманах, на обложке все имена авторов указаны в алфавитном порядке, но имя Паустовского стоит на первом месте, как бы прикрывая авторитетом «официального советского классика» всех остальных.

Составителями альманаха стали сам Константин Георгиевич и Николай Оттен. Несмотря на оттепель, цензор отказался подписывать «Тарусские страницы» в печать. «Тогда Сладков, директор Калужского книжного издательства, ему сказал (передаю в изложении): как цензор ты должен подписать, ничего запрещенного здесь нет, а как коммунист можешь писать докладную в обком. И цензор — подписал»<sup>6</sup>. Альманах проходил официальные инстанции очень трудно, партийные чиновники неоднократно пробовали остановить его публикацию. «В самые крити-

ческие минуты, почти в безвыходных ситуациях вдруг вмешивался Паустовский, звонил помощнику Хрущева Лебедеву. Тот был к „классику“ расположен. Вмешивался в тяжбу, и издание со скрипом продолжалось, но вскоре прерывалось снова, и снова Константин Георгиевич с горьким чувством звонил Лебедеву... и снова...»<sup>7</sup>

Чтобы обойти цензуру, Паустовский, наученный печальным опытом издания в 1956 году двух жестко раскритикованных выпусков альманаха «Литературная Москва», попытался создать впечатление подчинения существовавшим жестким идеологическим парадигмам. Структура сборника имеет двойственную природу, отражавшую скрытую полемичность по отношению к правящему строю, что проявилось в отчетливо выраженном противостоянии официозу. Значительная часть в структуре «Тарусских страниц» посвящена творчеству молодых писателей Б. Балтера, Ю. Казакова, Н. Коржавина, В. Корнилова, В. Максимова, Б. Окуджавы, Д. Самойлова, Б. Слуцкого, Ю. Трифонова, Н. Мандельштам (под псевдонимом Н. Яковлева). Внутренним пафосом альманаха были воспоминания о наследии дореволюционной творческой интеллигенции России и возвращение в культурную память замалчиваемых Бунина и Олеси, Мейерхольда, Заболоцкого и Цветаевой.

В сегодняшнем литературно-критическом дискурсе все эти имена прочно заняли свое место. Но на тот момент это была первая попытка опубликовать творчество полузапрещенных писателей и поэтов, в обход строгой советской политической цензуры. Несмотря на хрущевскую оттепель, молодые писатели практически не могли пробиться на страницы периодических изданий, не говоря уже о книгах, знаменитая Цветаева считалась «непечатной», а имя и творчество Заболоцкого было известно лишь очень узкому кругу специалистов и знатоков поэзии. «...По тем временам все эти фамилии и многие другие, собранные вместе, уже *звучали предосудительно. Что уж говорить о большой подборке стихов М. Цветаевой! Почти преступление.* Что говорить об очерках Н. Яковлевой, об этом шитом белыми нитками псевдониме Надежды Яковлевны Мандельштам!»<sup>8</sup> (курсив мой. — Т. С.).

Чтобы подчеркнуть «советскость» «Тарусских страниц» используется полифония и скрытое противопоставление: полемичность содержания опубликованных произведений сопровождалась использованием стереотипных официозных высказываний, выполнявших роль суперобложки. Сборник строится традиционным образом: вначале идет введение о партии и народе с заявленной целью изображения реальной жизни. Всего на полутора страницах авторы трижды упоминают партийные постановления, аргументация тематического выбора изобилует клише и прямой цитацией Программы КПСС<sup>9</sup>.

В предисловии «От издательства» формулируется основная тема — опубликовать произведения, написанные авторами в Тарусе или посвя-

ценные этому городку<sup>10</sup>, что должно было легитимировать подборку авторов. Эта нарочитая аполитичность, подчеркнутая *нестоличность*, провинциальность были определенным противостоянием официальному советскому нарративу соцреализма и поэтике великих коллективных свершений. Для самого Паустовского жизнь в Тарусе, вдалеке от центра, от общественных бурь стала своего рода свободным выбором, чем он продолжил традицию русских дач и перенесения творческого центра из столицы на периферию. Во времена хрущевской оттепели, по меткому замечанию С. Баймухаметова, «Таруса стала, простите за невольную остроту, официальным центром советского диссидентства»<sup>11</sup>, после того как в 1955 году в маленький городок на Оке переехал Константин Георгиевич, который «превратил тихий дачный городок в литературную Мекку шестидесятников»<sup>12</sup>. «Многих раздражала жизнь великих дачников-небожителей — от Пастернака до Паустовского, — отмечает К. Кедров. — Действительно, они создали своеобразное государство в государстве. Их дачи стали неприступными рыцарскими замками для абсолютистской власти. Там была тихая настоящая жизнь, противостоявшая шумным митингам, демонстрациям, съездам и прочим коммунистическим оргиям»<sup>13</sup>.

По принципу полифонии в альманахе структурируется и публикация стихотворений Цветаевой и ее прозы. Как бы смягчая и оправдывая свое появление в «Тарусских страницах», объемная цветаевская часть обрамлялась блоками о литературно-художественном быте и творчестве неоспоримых тарусских художников В. Поленова и В. Борисова-Мусатова. Произведениям поэтессы предшествовало краткое вступление В. Иванова «Поэзия Марины Цветаевой». Иванов называет прозу Цветаевой «превосходной», ее саму одаренным и оригинальным поэтом, ее стихи «отличаются мастерством, словарь ее богат и страстен». В то же время фигура поэтессы сознательно упрощается, приуменьшается ее роль в литературном процессе: «Среди *широких и уверенных* следов наших поэтов и прозаиков, идущих ныне *по большой дороге советской литературы, узкий, но неискоренимый след поэта Марины Цветаевой* не может не быть не замечен, потому что поэт этот глубок и светится не отраженным светом, а настоящим». В то время как «Октябрьская революция приобщила русскую женщину к радости общественной жизни, к творческому и поэтическому ее осмыслению», причины трагедии писательницы рассматривались в ее удаленности в эмиграции «от этих радостей, от творчества, от общенародного творчества»<sup>14</sup>.

За короткой критической статьей следуют на 10 страницах 42 стихотворения Цветаевой и ее глубоко личностная автобиографичная проза. Открывают блок проникновенные «Кирилловны» и «Осень в Тарусе»: «Ясное утро не жарко, / Лугом бежишь налегке. / Медленно тянется барка / Вниз по Оке. <...> Жизнь распахнулась, но все же... / Ах, золотые деньки: / Как далеки они, боже! / Господи, как далеки!»<sup>15</sup>.

Все опубликованные в альманахе произведения типично цветаевские, наполненные предчувствием, пророчеством, женской чувствительностью, инстинктивным, обращением к вере (Богородица, Бог, Христос). Восприятие ребенка, маленькой девочки перемешиваются с опытом зрелой взрослой женщины. Пространственные и временные границы разомкнуты, микрообраз личного переживания раскрывается в вечных внеисторических темах любви, разлуки, детства и совести, ожидания счастья и высокого смысла жизни.

Появление «Тарусских страниц», по утверждению Г. Корниловой, «...вызвало самый настоящий ажиотаж. Читатели передавали сборник (изданный усеченным тиражом в 30 тысяч) из рук в руки, а на так называемом „черном рынке“ его цена поднялась до заоблачных высот»<sup>16</sup>. На страницах альманаха органично переплелись литературное будущее и прошлое. Обращение издателей к наследию замалчиваемых писателей позволило в противовес цензуре ввести их личность и творчество в контекст культурной памяти эпохи, одновременно создавая платформу для молодых талантов. Вкрапления официоза и все попытки завуалировать новаторство содержания альманаха не смогли заглушить противостояния тоталитарной идеологии. Это противопоставление проходит и во внутреннем содержательном, и в пространственном измерении сборника: вместо героизации, монументальности, грандиозности, глобальности и величия проблем соцреализма авторы акцентируют внимание на провинциальности, неофициальности, самобытной индивидуальности и сокровенно личном. Но в отличие от классической полифонии, где каждый голос вливается и дополняет друг друга, создавая одно целое, двуязычие в «Тарусских страницах» не передает единства. Таруса стала географическим и философско-эстетическим символом внутреннего протеста.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Symbole der Politik. Politik der Symbole*. Opladen: Leske u. Budrich, 1989. S. 10–11.

<sup>2</sup> О культурной и коммуникативной памяти, а также о роли коллективной памяти в формировании идентичности см. подробнее: *Assmann J. Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität // Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988. S. 9–19; *Assmann J. Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck, 1992. 344 S.

<sup>3</sup> Тарусские страницы: Литературно-художественный иллюстрированный сб. Калуга: Калужское книжн. изд-во, 1961. С. 254.

<sup>4</sup> *Корнилова Г. «Тарусские страницы»*. Встреча через пятьдесят лет // Мир Паустовского. 2012. № 30. С. 122.

<sup>5</sup> *Окуджава Б. Все еще впереди* // Мир Паустовского: Избранные страницы. М.: Мир Паустовского; Н. Новгород: ДЕКОМ, 2003. С. 427.

<sup>6</sup> *Баймухаметов С. «Окаянные дни» Паустовского* // Русский базар. 2006. № 6 (512). 9–15 февраля.

<sup>7</sup> *Окуджава Б. Указ. соч.* С. 429.

<sup>8</sup> Там же. С. 428.

<sup>9</sup> Тарусские страницы. С. 5–6.

<sup>10</sup> Там же. С. 5.

<sup>11</sup> *Баймухаметов С.* «Окаянные дни» Паустовского.

<sup>12</sup> *Кедров К.* Россия без Паустовского. К 110-летию со дня рождения певца Тарусы // Мир Паустовского: Избранные страницы. С. 121.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Тарусские страницы. С. 251.

<sup>15</sup> Там же. С. 254.

<sup>16</sup> *Корнилова Г.* Указ. соч. С. 121.

**Samostyan T. Ju.**

*Otto von Guericke University Magdeburg, Germany*

#### **THE CREATION OF “TARUSSA PAGES”: AUTHOR, CENSORSHIP, MEMORY**

The paper examines the publication of the almanac “Tarusskie stranicy” (“Tarussa Pages”) and the actualization of Marina Tsvetaeva’s life and work in cultural memory. The article is dealing with the creative-aesthetical bond between K. Paustovski and M. Tsvetaeva in the provincial discourse of Tarussa. The rural Tarussa region is not examined as a geographical location itself, but as an intellectual laboratory and a place of choice due to a strong conviction to the moral beliefs. The analysis focuses on the polyphony in the almanac as an anticensorship method.

*Keywords:* cultural memory; center; periphery; discourse; myth; polyphony.

## **ДИДАКТИКА В ИСТОРИЧЕСКОМ ПОВЕСТВОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «ОБИТЕЛЬ»)**

Принципиальным моментом для создания художественной системы романа Захара Прилепина «Обитель» является использование автором фреймовых ситуаций, к которым применяется этическая парадигма человека конца XX — начала XXI века. Это позволяет уточнить жанровую характеристику произведения и интерпретировать его как роман-реконструкцию с ориентацией на публицистический характер повествования.

*Ключевые слова:* дидактика; исторический дискурс; христианское мировоззрение; фрейм.

Роман Захара Прилепина «Обитель» (2017) обладает мощным дидактическим потенциалом, в котором позиция «третьей стороны», отдана герою, обладающему знанием исторической перспективы. Речь в данном случае идет о персонаже, в психологический облик которого включено знание, выходящее далеко за пределы той исторической действительности, в которой разворачиваются события романа.

Можно сказать, что «Обитель» является романом, в котором ярко выражена публицистическая заостренность проблем, значимых для современности больше, чем воссоздание исторических реалий.

В словах Эльвиры Федоровны, дочери Федора Эйхманиса, бывшего начальника Лагеря особого назначения Соловки, который является главным историческим лицом повествования, автор концентрирует эмоциональный вектор восприятия ситуации.

«Не отвечая, Эльвира Федоровна смотрела на экран, и я тоже перевел взгляд: опять Ногтев, еще раз Эйхманис... потом его уже не показывали, только рельсы, только шпалы и „Глеб Бокий“, пароход.

— Вы хотите еще раз убить отца? — спросила меня хозяйка. — Напрасный труд, он и так не воскреснет.

— Нет. Не убить, — сказал я, не отводя глаза от экрана...

— Неужели оправдать? У вас есть для этого... слова?»<sup>1</sup>

Парадоксальность ситуации заключается в том, что аргументы «за» и «против» «советской реальности» не выводят спорящих к диалектически новому решению, и слова Эльвиры Федоровны тому подтверждение. Оправдать отца невозможно с точки зрения христианского мировоззрения. Любые аргументы окажутся казуистикой, основанной на близорукости субъективных позиций. С другой стороны, «еще раз убить» его, то есть предпринять попытки разоблачения с последующим осуждением, не сформируют внятного ответа на вопросы, поставленные историей

Соловков, потому что не раскрывают потенциальной возможности в преодолении тотального страха и тяги к насилию, в котором существовали заключенные лагеря.

На наш взгляд, роман представляет собой своеобразный эксперимент, в котором проверяется способность современного человека к внутреннему преобразованию. Исторический контекст перестает быть значим сам по себе и важен как воссоздание фреймовых ситуаций, в которых главному герою надлежит продемонстрировать опыт не человека середины 1920-х годов, а нашего современника, — в этом на наш взгляд и заключается дидактический пафос романа.

Утверждать нормы этического характера в среде, которая в принципе лишена представлений о запретах, сдерживающих деструктивные моменты человеческой природы, кажется безрассудством. История покаяния заключенных на Секиркиной горе свидетельствует об условности границы между охраняемыми и охранниками, проявляющими явные признаки садизма. Поэтому огромную роль в романе играют образы священнослужителей, благодаря чему утверждается христианская система ценностей.

С точки зрения самого административного аппарата, проблема блага для общего дела также приобретает относительный характер. Например, охранник лагеря здесь и сейчас может проявить человечность по отношению к главному герою, но в списках лагерного начальства после проведенного дознания он окажется психически больным, с явными наклонностями садиста, способного на жестокие издевательства над своими же соотечественниками.

Отказ от идеологически прогнозируемых утверждений позволяет автору моделировать поведение своего героя, который постепенно формирует самостоятельную этическую программу. Главный герой оказывается в ситуациях, грозящих ему физической расправой со стороны уголовников и охранников лагеря. Оказавшись в обществе заговорщиков, он попадает в графу неблагонадежных, чья судьба зависит от целесообразности момента. Шутка с заготовкой веников оборачивается заключением в карцер случайных людей, вместо которых должны сидеть Горяинов и Афанасьев, скрепившие веники для начальников службы ОГПУ колючей проволокой. И только нелегальное заступничество Галины позволяет Артему в этот раз избежать наказания, грозившего ему физическим истощением.

Из всех историй автор вызволяет своего героя собственным волевым усилием, не позволяя свершиться очевидному. Нереалистическое сопряжение сил и противодействий в романе позволяет говорить о принципиально ином типе проявления художественной правды в произведении.

Исторический дискурс в данном случае выступает как условие, благодаря которому автор романа проверяет жизнеспособность своего героя при формировании альтернативных моделей поведения, дающих



возможность сохранить в нечеловеческих условиях человеческую суть. Это предположение подтверждается явным нарушением исторической достоверности, сознательно допущенной писателем, что может быть расценено как предостережение от восприятия романа в контексте реалистической традиции.

В разговоре с Эльвирой Федоровной герой-повествователь спрашивает, знал ли ее отец французский язык.

«— По-немецки говорил.

— А по-французски?

— Нет. Думаю, нет»<sup>2</sup>.

В то время как роман начинается именно с диалога Василия Петровича, одного из основных антагонистов Горянова, и Эйхманиса на французском языке.

«— Il fait froid aujourd'hui.

— Froid et humide.

— Quel sale temps, une veritable fièvre.

— Une veritable peste...

— Монахи тут, помните, как говорили: „В труде спасаемся!“ — сказал Василий Петрович, на мгновение перевода довольные, часто мигающие глаза с Федора Ивановича Эйхманиса на Артема. Артем зачем-то кивнул, хотя не понял, о чем шла речь.

— C'est dans l'effort que trouve notre salut? — переспросил Эйхманис.

— C'est bien cela! — с удовольствием ответил Василий Петрович и так сильно тряхнул головой, что высыпал на землю несколько ягод из корзины, которую держал в руках»<sup>3</sup>.

Таким образом, автор сознательно идет на риск в описании неподтвержденного факта в биографии Эйхманиса, отмежевываясь от исторического дискурса в пользу публицистической заостренности.

Автор романа «Обитель» задается целью создания этической позиции, которая позволяла бы в ситуации идеологической дихотомии выработать нормативный аспект для сильной личности, стремящейся к выживанию, без деструкции, для героя, отстаивающего права на жизнь без ущерба для свободы другого. Главными антагонистами Горянова оказываются Василий Петрович и Владычка Иоан, которые в сюжете романа представляются носителями русского культурного сознания.

Главный герой, признавая за своими идеологическими противниками силу ума и обаяние харизмы, обвиняет их растрате сил на спасение ближнего, на сохранение только своего выверенного по законам традиционной морали мира, оставляя на произвол судьбы страждущих убийц и близоруких, темных фанатиков, допустивших гибель страны, то есть таких как Эйхманис, Ногин и др.

Горяинов отрицает положительные качества Василия Петровича на иррациональном уровне: отвратителен запах, эмоциональные проявления, передающиеся в мимике героя. Отрицание носит субъективно-эмоциональный характер, поскольку Артем пристально с пристрастием

наблюдает за любыми изменениями лица Василия Петровича, лишая, таким образом, своего оппонента права на ошибку. Главный герой полон желания «вывернуть на изнанку» загадку личности Василия Петровича, в прошлом колчаковского сподвижника, который способен как к героическому принятию своей смерти, так и к требованию смерти другого на принципах долга и ответственности перед одним нерушимо принятым этическим догматом чести.

Горяинов откровенно не верит в благие намерения Василия Петровича. Однако Артем моментально доверяет словам красноармейца, который в порыве мести обвиняет Василия Петровича в издевательствах, той же садисткой жестокости по отношению к простым солдатам в подвалах тюрем армии А. В. Колчака. Намека оказывается достаточно, чтобы героя охватила волна ненависти к противнику, не менее сильному духом, чем он сам. Таким образом, доверие интуиции, вера в деструктивное начало в любом человеке оказываются сильнее, чем христианская любовь и рациональное осмысление происходящего.

В отношении Владычки Иоана Артем Горяинов придерживается той же субъективно-инфантильной позиции притягивания другого на эмоциональном уровне, но отрицания, однако, необходимости самого института успокоительной правды для ближнего. Принимая положительные стороны влияния Владычки Иоана на судьбы заключенных, Горяинов не стремится к сближению с религиозной традицией своего идеологического антагониста. Во время кульминационных событий на Секиркиной горе именно красноармейцы спасают Горяинова от гнева обезумевшей толпы, после того как та обнаружила, что герой глумился над изображением святого на стене храма, в котором содержали заключенных.

Таким образом, дидактический дискурс утверждается в историческом повествовании романа «Обитель» через воссоздание коллективной памяти как условия для формирования современной позиции по отношению к фундаментальным вопросам русской этической мысли.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> Прилепин З. Обитель. М.: АСТ, 2017. С. 702.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 15.

**Samosyuk N. L.**

*Military Technical Institute of Hrulerv Military Delivery and Transportation Academy, Russia*

#### **DIDACTICS IN HISTORICAL NARRATIVE: ON THE EXAMLE OF ZAKHAR PRILEPIN'S NOVEL "ABODE"**

The author argues that the most important point of poetic system in Prilepin's novel is application of the frames to make visible the historical discourse and ethical standards adopted by a contemporary society. The didactic aspect allows to specify the genre form of the novel and to interpret it as a publicist reconstruction, oriented to the publicist narration.

*Keywords:* didactics; historical discourse; Christian worldview; frames.

## ПЕЛЕВИН И КОНЦЕПТУАЛИЗМ

Творчество Пелевина не было «трансформацией», которая внезапно произошла в изолированной среде. Цель статьи — исследовать его сочинения, исходя из того, что как «писатель» Пелевин сформировался в напряженных отношениях с предшествующей культурной традицией, особенно с концептуалистами.

*Ключевые слова:* Пелевин; концептуализм; соц-арт; «пустота»; Сорокин.

Как появился «писатель» В. Пелевин? Информации слишком мало для того, чтобы ответить на этот вопрос. Конечно, читатели понимают, о чем написаны его произведения. Это, например, сатира на абсурдность политики Советского Союза или идею «пустоты» дзен-буддизма. Но сам писатель крайне редко говорит, когда и как эти темы заинтересовали его, кто из современных писателей и художников повлиял на его творчество, так что у нас почти нет материалов для того, чтобы выяснить, «почему» Пелевин написал такие произведения, как «Омон ра» или «Жизнь насекомых».

В этом смысле ситуация с В. Сорокиным, которого, наряду с Пелевиным, считают одной из двух звезд русской постмодернистической литературы, противоположная. Широко известно, что Сорокин применял методы изобразительного искусства концептуализма (московского концептуализма и соц-арта) в литературе и создал новый художественный язык. Возможно, на этом фоне Пелевин выглядит еще более «мистическим» писателем.

Но это не значит, что Пелевин был совершенно свободен от культурного контекста в России (или в Советском Союзе) в 1980–1990-е годы. О. Богданова, литературный критик, исследует влияние московского концептуализма на раннее творчество Пелевина. Основой для ее размышлений послужил сборник «Relics: Раннее и неизданное», который писатель опубликовал в 2005 году. Богданова нашла сходство ранних стихов и рассказов Пелевина с приемами концептуализма (визуальный элемент в стихотворении «Психическая атака», смешение высокой культуры и низкой в рассказе «Краткая история пэйнтбола в Москве» и т. д.)<sup>1</sup>. В работе «Концептуалист писатель и художник Владимир Сорокин: Учебно-методическое пособие», изданной в 2005 году, она указывает на то, что Пелевин использует концептуалистические приемы в романе «Generation П»<sup>2</sup>. Стоит обратить внимание и на ее попытку пересмотра отношений между Пелевиным и советским неофициальным искусством.

Не только Богданова, но и другие критики чувствуют концептуалистический характер в произведениях Пелевина. Писатель М. Фрай также оценивает «Generation П» как «ярчайший пример обновленного литературного соцарта»<sup>3</sup>. Кроме того, немало исследователей считают, что «Омон ра», первый роман автора, написан в стиле «соц-арт»<sup>4</sup>. Впрочем, они не так тщательно анализируют приемы соц-арта в данных романах, так что обратимся к конкретному примеру.

«Видный русский ученый Георгий Иванович Гурджиев еще во время нелегального периода своей деятельности разработал марксистскую теорию Луны. Согласно ей, всего лун у Земли было пять — именно поэтому звезда, символ нашего государства, имеет пять лучей. Падение каждой луны сопровождалось социальными потрясениями и катастрофами — так, четвертая луна, упавшая на планету в 1904 году и известная под именем Тунгусского метеорита, вызвала первую русскую революцию, за которой вскоре последовала вторая»<sup>5</sup>.

Данный фрагмент повести «Омон ра» основывается на той же идее, что и «Происхождение социалистического реализма» Комара и Меламиды. Это картина, на которой Фетида, богиня греческого мифа, вдохновляет Сталина и помогает ему в принятии политических решений, явно иронизирует над тем, что в основе материалистическо-атеистической идеологии коммунизма лежит религиозная мистическая составляющая.

Конечно, подобный характер произведений Пелевина не доказывает прямо то, что концептуализм повлиял на писателя. Но на самом деле мы можем найти в его ранних произведениях доказательство того, что он обращал большое внимание на концептуализм. Например, такой диалог в повести «Жизнь насекомых».

«— А ты что сделал? Вырезал в центре треугольник и написал „хуй“.

— Отец, — с холодным достоинством ответил Максим, — чего это ты пургу метешь, а? Мы ведь это проехали давно. Я тогда был художник-концептуалист, а это был хэппенинг.

Никита глубоко вдохнул дым и закашлялся.

— Говно ты, — сказал он, отдышавшись, — а не художник-концептуалист. Ты просто ничего больше делать не умеешь, кроме как треугольники вырезать и писать „хуй“, вот всякие названия и придумываешь. И на „Вишневом саде“ вы тоже треугольник вырезали и „хуй“ написали, а никакой это не спектакль. И вообще, во всем этом постмодернизме ничего нет, кроме хуев и треугольников»<sup>6</sup>.

Здесь персонаж критикует метод концептуализма, который, совмещая непристойное слово с названием произведения классической литературы, оказывает шокирующее впечатление на зрителей.

Кроме этого, приведем цитату из повести «Желтая стрела»:

«— Что значит „не всерьез, неискренне“? — сказал Антон. — Детские какие-то у тебя понятия. Есть жизнь и есть там искусство, творчество. Соц-арт там, концептуализм там. Модерн там, постмодерн там. Я их уже давно с жизнью не путаю. У меня жена, ребенок скоро будет — вот это, Андрюша, всерьез. А рисовать там можно что угодно — есть всякие там культурные игры и так далее там. Так что вагоны я только на пивных банках останавливаю, опять-

таки потому, что о ребенке думаю, который вот в этом настоящем вагоне будет там дальше ехать. Понимаешь?»<sup>7</sup>

Здесь автор сопоставляет «соц-арт» и «концептуализм» с «жизнью» и отрицает первые как деятельность «не всерьез».

В рассказе «Встроенный напоминатель» герой, который принадлежит к вымышленной художественной школе «вибрационизм» объясняет, что «чистая фиксация идей неминуемо отбросит нас на искоженный пустырь концептуализма» и вибрационалистам надо «проскочить между Сциллой концептуализма и Харибдой теоретизирования пост-фактум», и показывает свою странную инсталляцию. Но рассказ заканчивается тем, что с утра у него «болел дырявый коренной зуб, отчего противно звенело в голове и было совершенно невозможно думать о вибрационизме»<sup>8</sup>. Здесь мы видим, что педантичные рассуждения о современном искусстве уступают место проблеме заболевания зубов, и это звучит как насмешка над современным искусством, включая концептуализм.

Очень важен разрыв между двумя фактами — тем, что Пелевин в 1990 годы принял метод творчества, похожий на концептуализм, и тем, что он повторно критиковал концептуализм в своих произведениях. По Богдановой, «эволюция Пелевина-писателя во многом начиналась как подражание, а чаще — отталкивание от практик „московского концептуализма“, и прежде всего от прозы В. Сорокина»<sup>9</sup>. Пожалуй, мы можем переоценить его творчество (особенно раннее) как попытку оттолкнуться от культурного контекста, который создали концептуалисты. Уже указано методическое сходство между концептуалистами и Пелевиным, кроме того, предшественники-концептуалисты также обращались к важным для писателя философским категориям. Например, идею «пустоты», которая стала символом Пелевина, когда он опубликовал роман «Чапаев и Пустота», использовал еще в советский период известный концептуалист И. Кабаков. Американский исследователь советского неофициального искусства О. Эсану сказал, что идея «пустоты» дзен-буддизма сильно повлияла на концептуализм<sup>10</sup>. Это значит, что Пелевин не является первооткрывателем важности понятия «пустоты» в русской постмодернистской культуре.

Пелевин начал писать под влиянием произведений концептуалистов советского времени, и сознательно, и бессознательно. Но для него они были не учителями или единомышленниками, а соперниками. Мы видели, что в «Желтой стреле» персонаж чувствует «несерьезность» идеи концептуализма. Вероятно, Пелевин здесь выражает свое отрицательное отношение к тому факту, что концептуалисты, хотя и обнаружили такой важный метафизический мотив, как «пустота», но интересуются только его эстетическим эффектом и забывают о его экзистенциальном значении.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Богданова О. В.* Виктор Пелевин и «московский концептуализм» // Известия Саратовского гос. ун-та. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2016. С. 438–443.

<sup>2</sup> *Богданова О. В.* Концептуалист писатель и художник Владимир Сорокин: Учебно-методическое пособие. СПб.: СПбГУ, 2005. С. 30–31.

<sup>3</sup> Арт-Азбука: словарь современного искусства / под ред. М. Фрая // URL: <http://azbuka.gif.ru/alfabet/s/soc-art/> (дата обращения: 10.01.2019).

<sup>4</sup> *Блинова Е. А.* Дискурс власти в творчестве Виктора Пелевина (на примере романов «Омон Ра», «Жизнь насекомых», рассказов «Подземное небо», «Вести из Непала», «Реконструктор») // Современная филология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). Уфа: Лето, 2014. С. 73–77; *Рылёв К.* Пелевин и Сорокин: В точке сближения. URL: [http://www.chaskor.ru/article/pelevin\\_i\\_sorokin\\_v\\_tochke\\_sblizheniya\\_316](http://www.chaskor.ru/article/pelevin_i_sorokin_v_tochke_sblizheniya_316) (дата обращения: 10.01.2019).

<sup>5</sup> *Пелевин В. О.* Омон ра. М.: Вагриус, 2003. С. 75.

<sup>6</sup> *Пелевин В. О.* Жизнь насекомых // Пелевин В. О. Избранные произведения. М.: Эксмо, 2010. С. 150.

<sup>7</sup> *Пелевин В. О.* Желтая стрела // Пелевин В. О. Все повести и эссе. М.: Эксмо, 2010. С. 284.

<sup>8</sup> *Пелевин В. О.* Встроенный напоминатель // Пелевин В. Все рассказы. М.: Эксмо. С. 126–130.

<sup>9</sup> *Богданова О. В.* Виктор Пелевин и «московский концептуализм». С. 442.

<sup>10</sup> *Esanu O.* Transition in Post-Soviet Art: The Collective Actions Before and After 1989. Budapest; New York, 2013. P. 72–86.

**Sasayama H.**

*Tokyo University of Foreign Studies, Japan*

## PELEVIN AND CONCEPTUALISM

The author argues that Victor Pelevin's works are not a "mutation" that suddenly occurred in an isolated environment; one needs to interpret his works on the premise that as a writer Pelevin was raised in strained relations with previous writers and artists, especially conceptualists.

*Keywords:* Victor Pelevin; Conceptualism; Sots art; "Void"; Vladimir Sorokin.

Степанов Андрей Дмитриевич

Санкт-Петербургский  
государственный университет, Россия

pp299888@gmail.com

## ТОПОС «ВСЕ ЛЮДИ СМЕРТНЫ» В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ПОСТРИТОРИЧЕСКОЙ ЭПОХИ

В статье рассматривается судьба одного из самых древних и известных топосов классической риторики — «все люди смертны», дожившего до XIX века и значительно изменившего свои функции.

*Ключевые слова:* топосы; риторика; русская литература XIX века.

Настоящая работа выполнена в рамках проекта, задачей которого является критическая проверка господствующего в филологии представления о четких границах между эпохой «готового слова» (другие названия — «риторическая эпоха», «эпоха рефлексивного традиционализма», «эйдетическая эпоха»), в которой господствовали явления схематизма, «готовых форм», «канона» — с одной стороны, и «индивидуально-творческой» (другие названия — «неканоническая», «лишенная схематизма») эпохи, когда искусство окончательно перестало зависеть от риторики, а художественное слово стало автономным и принципиально отличным от условно-поэтического — с другой. В большинстве концептуализаций русского реализма доминирует тезис о непосредственном отражении действительности, «жизни в формах самой жизни», воспроизведении реальности без помощи готовых схем. Однако уже А. Н. Веселовский высказывал сомнения в безусловной «индивидуально-творческой» природе современного ему искусства, предупреждая, что когда оно «очутится в такой же далекой перспективе, как для нас древность, от доисторической до средневековой, когда синтез времени, этого великого упростителя, пройдя по сложности явлений, сократит их до величины точек, уходящих вглубь, их линии сольются с теми, которые открываются нам теперь, когда мы оглянемся на далекое поэтическое прошлое — и явления схематизма и повторяемости водворятся на всем протяжении»<sup>1</sup>. Современная историческая поэтика подтверждает правоту ученого, один за другим предлагая, в частности, словари повторяющихся поэтических и прозаических элементов, охватывающих уже не «эпоху рефлексивного традиционализма», а литературу реализма и постреализма.

Среди терминов, которые все чаще вспоминают в связи с исследованием явлений схематизма, важное место занимает «топос». Проблематику «общих мест», как известно, перенес из области риторики в литературоведение немецкий филолог Эрнст Роберт Курциус. Его классическая

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-012-00570



работа «Европейская литература и латинское Средневековье»<sup>2</sup> показала определенную преемственность европейских литератур от античности до XVIII века, заключающуюся в использовании готовых схем мысли и выражения, сохранявших устойчивость и в диахроническом плане, и даже при переводе на другие языки. Подход Курциуса породил целое направление в европейской (прежде всего немецкой) науке, однако использовался по преимуществу как инструмент исследования топосов «эпохи готового слова». Как нам кажется, подход может быть использован и при изучении постриторических литератур, в частности, русского реализма (1840–1890-е годы).

Как было показано в нашей предыдущей работе<sup>3</sup>, для сохранения смысла термина «топос» классификация и изучение топосов должны быть поставлены в зависимость от цели говорящего. Каждое употребление топоса в конкретных текстах направлено к какой-то иллюкутивной цели (выполняет определенную функцию) — и именно их следует различать и классифицировать при изучении каждого топоса.

Так, в самом, пожалуй, известном из топосов, предлагавшихся к рассмотрению Курциусом, ученые обнаруживают две такие функции: «Ванкель показывает, что формула „все люди смертны“ используется не только в утешительной, но и в побудительной аргументации. Схема последней примерно такова: смело иди в бой! Все равно все люди смертны; зато, погибнув в бою, ты стяжешь бессмертную славу, которая даже богам недоступна»<sup>4</sup>. Таким образом, главными риторическими функциями топоса в «эпоху готового слова» можно считать «утешительную» и «побудительную»: его использование говорящим направлено либо на смягчение потери, которую понес собеседник, либо на побуждение его не дорожить жизнью во имя высших целей.

Однако если мы обратимся к примерам использования той же формулы в литературе второй половины XIX века, то увидим, что эти функции там почти утрачены. По крайней мере, при изучении всех словоупотреблений данного топоса и его наиболее распространенных вариаций<sup>5</sup> в Национальном корпусе русского языка и в сетевых библиотеках, содержащих богатые коллекции русской литературы второй половины XIX века<sup>6</sup>, нам не удалось найти в текстах этой эпохи ни одного примера «чистого» осуществления указанных функций.

Зато на их место приходит другая доминирующая иллюкутивная цель. Автор или герой литературного произведения вспоминает известную фразу как пример «образцового силлогизма» прошлых времен, который следует опровергнуть или уточнить.

Так, например, М. Е. Салтыков (еще не взявший псевдоним Щедрин) в одной из первых своих рецензий на «Логику» Н. Зубовского объявляет войну силлогизмам, показывая, что они выводятся из некритически принимаемых на веру аксиом (логическая ошибка *petitio principii*). В ка-

честве примера фигурирует именно образцовый силлогизм о смертности: «В самом определении силлогизма видна уже вся его несостоятельность, потому что общее предложение, на котором все зиждется, не может быть ничем другим, как произвольно взятою ипотезою. Вы хотите, например, узнать, смертны ли вы — силлогизм смело отвечает вам: *человек смертен, вы человек; след., вы смертны*<sup>7</sup>. Каким образом дошел он до сознания, что человек смертен — он и сам не понимает, хоть иногда и чудится ему, будто сквозь сон, что он узнал о смертности человека именно потому, что навверное знает, что и вы смертны, и Иван смертен, и т. д.»<sup>8</sup>.

Совсем с других позиций опровергает то же положение Л. Н. Толстой в известном пассаже из «Смерти Ивана Ильича»: «Тот пример силлогизма, которому он учился в логике Кизеветера: *Кай — человек, люди смертны*, потому Кай смертен, казался ему во всю его жизнь правильным только по отношению к Каю, но никак не к нему. То был Кай-человек, вообще человек, и это было совершенно справедливо; но он был не Кай и не вообще человек, а он всегда был совсем, совсем особенное от всех других существо; он был Ваня с мама, с папа, с Митей и Володей, с игрушками, кучером, с няней, потом с Катенькой, со всеми радостями, горестями, восторгами детства, юности, молодости...»<sup>9</sup>. С. С. Аверинцев в свое время противопоставлял эту толстовскую концепцию индивидуализации всей риторической традиции, как некий «противоположный полюс», «антитезу риторическому „некто“... призванному обозначать... „вообще человек“»<sup>10</sup>. Однако заметим, что при этом Толстой, как мыслитель и полемист, не может полностью разорвать с риторической традицией и придает высказыванию своего героя определенную полемическую цель, резко расходящуюся с обычными для этого топоса функциями.

Мы видим, что для человека второй половины XIX века топос «люди смертны» подлежит опровержению. Но поскольку сомневаться в его истинности все-таки не приходится, опровержения принимают риторически-манипулятивный характер. Они не затрагивают сути утверждения, но прибавляют к нему нечто, создающее видимость опровержения. Так, Белинский в рецензии 1842 года на два сборника стихотворений Баратынского, объявляет: «Скажут: младенцы часто умирают от процессов физического развития. Правда, умирают младенцы, которые подчинены необходимо болезненным процессам органического развития и которые *смертны*, но не человечество, которое подчинено болезненным процессам исторического развития и которое бессмертно»<sup>11</sup>. Здесь критик противопоставляет смертность индивида — бессмертию человечества, частное — общему, то есть также прибегает к (кажущейся) убедительной риторической стратегии.

Довольно часто в вестях второй половины XIX века исходный топос приводится без попыток опровержения — просто ради отрицания «схоластики», в качестве насмешки над риторикой и топикой. Так, разночи-

нец-шестидесятник Н. Г. Помяловский, превратившись в «нового человека», отвергает семинарское схоластическое образование и стремится показать, что с помощью принимаемой на веру топики можно «доказать» все что угодно, в том числе прямо противоположные суждения: «Педагоги получали воспитание схоластическое, произошли всевозможную синекдоху и гиперболу, острием священной хрии вскормлены, воспитаны тою философией, которая учит, что „все люди смертны, Кай — человек, следовательно Кай смертен“ или что „все люди бессмертны, Кай — человек, следовательно Кай бессмертен“...»<sup>12</sup>.

Иногда отталкивание и отрицание выражается в том, что топос становится частью речевой характеристики священнослужителей, глубоко верующих людей, стариков, «людей старого времени». Так, в повести А. П. Чехова «Степь» старик-старовер Пантелей Холодов без конца производит «проверку своим мыслям: все ли они дома?»<sup>13</sup>. Эти «мысли» представляют собой когда-то принятые на веру банальности, которые, возможно, выполняли некие прагматические функции (например, «утешительную» или «побудительную»), однако теперь представляют собой застывшие мертвые знаки, нечто вроде произносимого на всякий случай заклинания. Среди них находится место и преобразованному топосу «человек смертен»: «Ум хорошо, а два лучше. Одному человеку бог один ум дает, а другому два ума, а иному и три... Иному три, это верно... Один ум, с каким мать родила, другой от учения, а третий от хорошей жизни. Так вот, братуша, хорошо, ежели у которого человека три ума. Тому не то что жить, и помирать легче. Помирать-то... *А помрем все как есть*»<sup>14</sup>.

«Утешительная» функция топоса у писателей-демократов дезавуируется даже в тех случаях, когда соответствующая сентенция произносится профессиональным «утешителем» — священником. Например, в рассказе Д. Н. Мамина-Сибиряка «Попросту» похоронная речь священника передается следующим образом: «Бубнов умер раньше других, потому что был сильнее и мог больше злоупотреблять. Заливался хор соборных певчих, соборный протопоп сказал на свежей могиле небольшое слово на тему, что *все люди смертны* и есть вечная жизнь, а потом все закончилось уже похоронной мадерой»<sup>15</sup>.

Таким образом, мы видим, что в литературе второй половины XIX века топосы, сохраняя прежнюю внешнюю форму и предметное содержание, могут выступать в совершенно новых для себя функциях — вопреки Курциусу, отнюдь не освященных веками. При этом, как убеждают приведенные примеры, они все же сохраняют определенную связь с риторикой — хотя бы за счет полемической попытки опровержения прежней «схоластической» мудрости. Такое опровержение, как это ни парадоксально, также можно рассматривать как определенную форму риторики.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Веселовский А. Н. Поэтика сюжетов // Веселовский А. Н. Историческая поэтика. М., 1989. С. 301.

<sup>2</sup> См.: Curtius E. R. Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter. Bern: A. Franke, 1948. 601 S.

<sup>3</sup> См.: Степанов А. Д. Понятие «топос» — проблема границ // Мир русского слова. 2018. № 2. С. 41–46.

<sup>4</sup> Махов А. Е. «Историческая топика»: раздел риторики или область компаративистики? // Вопросы литературы. 2011. № 4. С. 285.

<sup>5</sup> К ним относятся такие формулы, как «все смертны»; «все мы смертны»; «люди смертны»; «человек смертен»; «Кай смертен»; «я смертен»; «<те или иные группы людей> смертны»; «все умрем (помрем)».

<sup>6</sup> Исследовался прежде всего раздел «Русская литература XIX века» проекта az.lib.ru, содержащий произведения 1567 авторов.

<sup>7</sup> Здесь и далее курсив в цитатах мой. — А. С.

<sup>8</sup> Салтыков М. Е. Рецензия // Отечественные записки. 1848. № 6.

<sup>9</sup> Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: В 90 т. Т. 26. Произведения 1885–1889 гг. С. 39.

<sup>10</sup> Аверинцев С. С. Риторика как подход к обобщению действительности // Аверинцев С. С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. С. 160.

<sup>11</sup> Белинский В. Г. Собр. соч.: В 3 т. Т. 2. Статьи и рецензии. 1841–1945. М.: ОГИЗ, 1948. С. 434.

<sup>12</sup> Помяловский Н. Г. Очерки бурсы. М.: ГИХЛ, 1958. С. 38–39.

<sup>13</sup> Чехов А. П. Степь // Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Сочинения. Т. 7. М.: Наука, 1977. С. 51.

<sup>14</sup> Там же. С. 50.

<sup>15</sup> Мамин-Сибиряк Д. Н. Собр. соч.: В 10 т. Т. 6. М.: Правда, 1958. С. 186.

**Stepanov A. D.**

*St. Petersburg State University, Russia*

## THE TOPOS “ALL MEN ARE MORTAL” IN RUSSIAN POST-RHETORICAL LITERATURE

The article discusses the destiny of one of the most ancient and well-known topoi of the classical rhetoric, the topos “All Men are Mortal”, which had survived until the 19<sup>th</sup> century and had significantly changed its functions.

*Keywords:* topos; Rhetoric; Russian literature of the 19<sup>th</sup> century.

Стрельникова Наталия Даниловна

Санкт-Петербургский государственный  
электротехнический университет, Россия

tashastrel@mail.ru

## ПУШКИНСКИЕ РЕМИНИСЦЕНЦИИ В РОМАНЕ Е. ВОДОЛАЗКИНА «АВИАТОР»

Интертекстуальный роман Е. Г. Водолазкина многослоен. Как петербургский текст он насквозь пронизан многочисленными реминисценциями, ассоциациями, разного рода отсылками. Статья посвящена пушкинским реминисценциям в романе.

*Ключевые слова:* Пушкин; реминисценции; интертекст; «Авиатор».

Рассматривая роман Е. Г. Водолазкина как классический образец непрерывного «петербургского текста»<sup>1</sup>, невозможно не заметить многочисленные эксплицитные и имплицитные реминисценции и аллюзии: Ф. М. Достоевский, Н. В. Гоголь, поэты Серебряного века. Название романа — отсылка к одноименному стихотворению А. А. Блока (1912). Особое место принадлежит А. С. Пушкину и его произведениям. Пушкинские реминисценции включаются в текст романа «Авиатор» по-разному. Это может быть указание на конкретное произведение (повесть «Выстрел»), цитирование известных пушкинских строк («Всё, всё, что гибелью грозит, для сердца смертного таит неизъяснимы наслаждения...»), антропоним (Зарецкий), имплицитные отсылки и ассоциации. Иногда используются перефразированные пушкинские афоризмы. Например, герой характеризует своего лечащего врача так: «...парадоксов не любит. Не друг он им»<sup>2</sup>. Отсылка к известной строке «...и гений, парадоксов друг...»<sup>3</sup>.

Итак, фамилия одного из героев романа Е. Водолазкина заставляет вспомнить роман в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин» и задуматься. Что общего между помещиком Зарецким, неглупым, расчетливым, хитрым героем романа «Евгений Онегин», и одноименным персонажем Е. Водолазкина, пролетарием, вышеуказанными качествами не наделяемым?

Современному читателю Зарецкий в «Евгении Онегине» может показаться незначительным нейтральным персонажем, между тем это не совсем так. Мы знаем о нем немного. Приятель Ленского, Зарецкий, живет всего в пяти верстах от деревни поэта; известно, что он участвовал во многих дуэлях, в которых щепетильно соблюдал правила: «В дуэлях классик и педант, / Любил методу он из чувства, / И человека растянуть / Он позволял не как-нибудь, / Но в строгих правилах искусства, / По всем преданьям старины»<sup>4</sup>. Ленский доверяет Зарецкому право быть секундантом. Онегин перед дуэлью, как мы помним, недоволен собой, обвиняет себя в поспешности, однако «к тому ж — он мыслит — в это

дело / Вмешался старый дуэлист; / Он зол, он сплетник, он речист...»<sup>5</sup>. Судьба Ленского и Онегина фактически оказывается в руках Зарецкого. Именно Зарецкий с его опытом мог бы с легкостью примирить противников. Но как секундант он не делает ничего, чтобы предотвратить дуэль. Ленский погиб в том числе и по вине Зарецкого. Таким образом, этот второстепенный герой оказывается не совсем второстепенным; его роль в повествовании лишь на первый взгляд представляется незначительной. Зарецкий — один из отрицательных героев романа А. С. Пушкина. Интересно и то, что в пяти строфах, посвященных характеристике Зарецкого, дана целая история его жизни, богатая биография героя от удалой молодости («...некогда буйн, / Картежной шайки атаман, / Глава повес, трибун трактирный...») до спокойной жизни помещика («Теперь же добрый и простой / Отец семейства холостой, / Надежный друг, помещик мирный / И даже честный человек...»). Зарецкий занимается хозяйством и учит азбуке своих незаконнорожденных детей: «Живет, как истинный мудрец, / Капусту сажит, как Гораций, / Разводит уток и гусей / И учит азбуке детей...»<sup>6</sup>. Вывод: любой человек способен на самые странные, невероятные поступки и действия, каждый, казалось бы, самый примитивный человек противоречив, сложен и многогранен. Не существует деления людей на отрицательных и положительных. Все и всё связано, ничего не происходит само по себе, а любой поступок отзывается чем-то в будущем.

Фактически, речь идет о вечной теме мировой культуры и литературы — теме судьбы. Она же является одной из центральных тем творчества А. С. Пушкина и звучит во многих его произведениях, например в «Повестях Белкина». Размышляя о причинах своего чудесного воскрешения, Платонов, кстати, вспоминает повесть «Выстрел»: «Ночью не спал, и вспомнился мне пушкинский „Выстрел“. Там Сильвио откладывает свой ответный выстрел на шесть лет. Он появляется тогда, когда герой женится и счастлив... Смерть не тронула меня на острове. Тогда она была мне почти безразлична. Она вернулась со своим выстрелом сейчас, когда в моей жизни появилась радость. Долго же она ждала. Надо ли понимать так, что ее выстрел — ответный?»<sup>7</sup> Поднимая тему судьбы и личной ответственности за свои поступки, связанные с проблемой мести, герой спрашивает: прав ли человек, который мстит? Буквально Платонов ставит вопрос: «он — злодей или инструмент справедливости»<sup>8</sup>, имея в виду себя, но читатель узнает об этом много позже. Платонов не может ответить на мучающий его вопрос: зачем, из каких соображений донес Зарецкий на профессора Воронина? Зарецкий и сам не может объяснить, зачем он это сделал. Автор «Авиатора» и его герой подозревают существование иррациональных причин в русском сознании, апеллируя опять же к Пушкину. «Все, все, что гибелью грозит, для сердца смертного таит неизъяснимы наслажденья...».

С другой стороны, странный и таинственный герой «Выстрела» с экзотическим именем Сильвио приводит к мысли о причинах поступка Зарецкого. Мотивы поступков Сильвио в повести А. С. Пушкина не названы. Н. Я. Берковский обратил внимание на то, что Сильвио — плебей<sup>9</sup>. Этим чувством оскорбленного достоинства в силу своего происхождения можно объяснить и его вызывающее поведение, и его мстительность. Его месть есть месть оскорбленного человека. Не те же ли чувства двигали Зарецким?

«Выстрел» — первая из «Повестей Белкина». Е. Водолазкин, упоминая этот пушкинский текст, не называет более важный, звучащий имплицитно: «Станционный смотритель». Повесть Пушкина «колеблется между притчей и новеллой», что заметил еще Н. Я. Берковский. «Блудный сын у Пушкина возвращается в карете <...> Но блеск блудного сына — призрачный, новый блудный сын по-своему несчастен...»<sup>10</sup>. Пушкин использует евангельский сюжет как литературный источник; тема блудного сына представлена в повести в виде четырех лубочных картинок, каждая из которых сопровождалась «приличными немецкими стихами». Желание распорядиться собственной судьбой, личная ответственность и позднее раскаяние — все это проекция притчи на судьбу Дуни. Пушкин рассказывает историю блудного сына (дочери смотрителя Дуни) по-своему. По видимости, отсылка к пушкинской повести в «Авиаторе» продиктована близостью деревни Выра, где жил скромный пушкинский герой Самсон Вырин, а сейчас в Выре, находящейся примерно в шести километрах от любимой автором Сиверской, где прошло волшебное детство героя, расположен домик станционного смотрителя — первый в России музей вымышленного литературного героя. В романе Е. Водолазкина можно обнаружить интертекстуальные переключки: он обращается и к евангельскому сюжету, и к повести А. С. Пушкина, и к Покаянному канону. «Сначала читал „Робинзона Крузо“, а затем Евангелие, притчу о блудном сыне»<sup>11</sup>. Этот известный библейский сюжет Платонов проецирует на собственную жизнь, уход и возвращение, когда он пытается адаптироваться в новых условиях, «встроиться» в новый быт, и все чаще и чаще произносит слова Покаянного канона: *«Бог идеже хоцет, побеждаетя естества чин»*.

Размышляя о смысле притчи о блудном сыне, Платонов резюмирует: «Я как-то сказал Насте, что милость выше справедливости. А сейчас подумал: не милость — любовь. Выше справедливости — любовь»<sup>12</sup>.

«Повести Белкина» — эпос равноправных героев, у каждого из них своя судьба, но судьбы перекликаются, человек равноценен другому человеку<sup>13</sup>. Зарецкий по этой логике должен быть равноценен Платонову, так кто же тогда Платонов — «злодей или инструмент справедливости? Или — и то, и другое?». Одержимый покаянными мыслями, герой приходит к идее христианской любви и прощения. Простив и получив



прощение, Платонов пишет гениальный портрет Зарецкого. Так, периферийно, в романе Е. Водолазкина отзывается пушкинская тема «гения и злодейства»<sup>14</sup>.

Е. Водолазкин нередко прибегает к курсиву в своем романе. Курсивом обозначены слова, появившиеся в лексике русского языка в конце XX века, незнакомые Платонову: *компьютер, пульт, каналы*, просторечное *телик*. Трудно отказаться от мысли, что использование курсива — влияние А. С. Пушкина и его романа «Евгений Онегин». «Онегинский текст изобилует цитатами и реминисценциями; иногда источник их прямо обозначен, иногда автор не назван по имени, но указан совершенно недвусмысленно»<sup>15</sup>. Ю. М. Лотман пишет: «Большая группа лексически непонятных современному читателю слов в „Евгении Онегине“ относится к предметам и явлениям быта как вещественного (бытовые предметы, одежда, еда, вино и пр.), так и нравственного (понятия чести, специфика этикета, правила и нормы поведения) и социального (служебная иерархия, структура общественных отношений и пр.)»<sup>16</sup>. Так курсивом выделены цитаты, отдельные названия, иногда прямая речь персонажей, иноязычные слова. В романе «Евгений Онегин» «курсивы имеют разное назначение, достаточно отчетливое, хотя прибегает к ним Пушкин без строгой последовательности, — отмечает Л. Гинзбург. Наконец, курсивом он пользуется для смыслового нажима, усиления»<sup>17</sup>. Водолазкин обращается к тому же приему вслед за Пушкиным. Как и в «онегинском» тексте, курсив используется с разными целями. С одной стороны, автор стилистически выделяет курсивом новые для ровесника века слова: *припарковаться, дворники и медийное пространство, ньюсмейкер*. С другой стороны, сопоставляя начало века и его конец, Платонов вспоминает популярные в начале XX века понятия и слова: *австралийский житель, эмансипантка, дачные мужья и шампаньолики*; приводит тюремную жаргонную лексику Соловецкого лагеря (*лазарь, на жёрдочках*), сочиняет собственный окказионализм *запечатки*. Курсивом маркированы просторечное *слямзить* и сленговое *закосить*, слово-паразит, характерный для речи кузена Севы — *например*. Первое слово, отмеченное в романе «Авиатор» курсивом — *фраза*, потом несколько раз повторенное, а за ним — *Анастасия*.

Текст «Авиатора» переполняют реминисценции и многочисленные отсылки. Цитаты не всегда читаются явно, а имплицитно представлены в тексте романа. Вспоминая свою первую и единственную любовь, Платонов подчеркивает и обосновывает свое обращение к возлюбленной исключительно на *вы* и обращение полным именем *Анастасия*. «Это мое *вы* и *Анастасия* кажутся мне сейчас чем-то избыточным, даже забавным. Но тогда они были для меня чуть ли не порукой ее, Анастасии, неприкосновенности. До некоторой степени — символом моей аскезы, чем-то вроде рясы, в которой иноку, наверное, проще сопротивляться

искушениям. Или, наоборот, сложнее»<sup>18</sup>. Напомним, как традиционное обращение на *ты* и *вы*, характерное для русского этикета, поэтически запечатлел и разграничил А. С. Пушкин в стихотворении «Ты и вы» (1828): «И говорю ей: как вы милы! / И мыслю: как тебя люблю!». Обращение на *вы* предполагает дистанцию; эту дистанцию выдерживает герой Водолазкина — человек начала XX века. Но изменившаяся реальность диктует новые правила. Обращение на *вы* слишком претенциозно, даже фальшиво звучит в конце XX века, на что автор иронически обращает внимание. «Сморкайтесь! / Мы же на „ты“... / — Тогда сморкайся! / Я сморкнулся. Невозможно ведь сморкаться в чью-то руку, будучи с человеком на „вы“»<sup>19</sup>. Процитированный диалог является фрагментом разговора с сестрой милосердия Валентиной, с которой проснувшийся после заморозки Платонов переходит на *ты*, чтобы не путать впечатление, уцелевшее в памяти <...> что когда-то делало меня (то есть Платонова. — Н. С.), — подытоживает свои ощущения герой, — счастливым»<sup>20</sup>. Герой переходит к обращению на *ты* сразу после первого воспоминания об Анастасии и ощущения счастья.

Наконец, действие романа Е. Водолазкина происходит в Петербурге. Невольно герой сравнивает Петербург начала века и город в 1999 году. «Я ведь любил Петербург бесконечно, — признается Платонов. — Возвращаясь из других мест, испытывал острое счастье. Его гармония противостояла в моих глазах хаосу, который пугал и расстраивал меня с детства. <...> ...гармония. Строгость. Вот мы с отцом и матерью — я в центре, они по бокам, держат меня за руки, идем по Театральной улице от Фонтанки к Александринскому театру, прямо посередине улицы. Сами — воплощение симметрии, если угодно — гармонии <...> отец говорит мне, что расстояние между домами равно высоте домов и длина улицы десятикратно превышает высоту домов»<sup>21</sup>. Это признание в любви городу — своеобразный рефрен XX века к классическим строкам поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник»: «Люблю тебя, Петра творенье, / Люблю твой строгий, стройный вид»<sup>22</sup>.

Тема смерти во второй части романа начинает вытеснять тему воскрешения. Платонов бродит по Смоленскому кладбищу, где похоронена Арина Родионовна, няня А. С. Пушкина, по Никольскому, Серафимовскому кладбищам. Потеряв свое время и свой быт, Платонов, подобно Дуне из «Станционного смотрителя», пытается «врасти» в чужой мир, «вписаться» в новый быт, но попытка оказывается неудачной. Он чувствует себя неким *хронотоплесом*, который «ищет прежних знакомых»<sup>23</sup>. И снова ассоциативно возникает строчка А. С. Пушкина из стихотворения «19 октября» 1825 года, адресованная последнему оставшемуся в живых лицеисту: «Несчастный друг! Средь новых поколений / Докучный гость и лишний, и чужой, / Он вспомнит нас и дни соединений...»<sup>24</sup>.

Наконец, роман «Авиатор» можно рассматривать как своеобразную «энциклопедию русской жизни» XX века.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

- <sup>1</sup> *Топоров В. Н.* Петербург и петербургский текст русской литературы // Семиотика города и городской культуры: Уч. зап. Тартус. гос. ун-та. Вып. 664. Тарту. 1984. С. 5–29.
- <sup>2</sup> *Водолазкин Е.* Авиатор. М.: АСТ, 2016. С. 232.
- <sup>3</sup> *Пушкин А. С.* Собр. соч.: В 10 т. Т. 2. М.: ГИХЛ, 1959. С. 594.
- <sup>4</sup> Там же. Т. 4. С. 122.
- <sup>5</sup> Там же. С. 116.
- <sup>6</sup> Там же. С. 115.
- <sup>7</sup> *Водолазкин Е.* Авиатор. С. 373–374.
- <sup>8</sup> Там же. С. 343.
- <sup>9</sup> *Берковский Н. Я.* О русской литературе. Сб. ст. М.; Л.: ГИХЛ, 1962. С. 272.
- <sup>10</sup> Там же. С. 339.
- <sup>11</sup> *Водолазкин Е.* Авиатор. С. 316.
- <sup>12</sup> Там же. С. 316.
- <sup>13</sup> *Берковский Н. Я.* О русской литературе. С. 269.
- <sup>14</sup> *Пушкин А. С.* Собр. соч. Т. 4. С. 331.
- <sup>15</sup> *Лотман Ю. М.* Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий. Л.: Просвещение, 1983. С. 9.
- <sup>16</sup> Там же. С. 7.
- <sup>17</sup> *Гинзбург Л.* О старом и новом. Статьи и очерки. Л.: Сов. писатель. Лен. отд., 1982. С. 153.
- <sup>18</sup> *Водолазкин Е.* Авиатор. С. 99.
- <sup>19</sup> Там же. С. 63.
- <sup>20</sup> Там же. С. 34.
- <sup>21</sup> Там же. С. 31.
- <sup>22</sup> *Пушкин А. С.* Собр. соч. Т. 3. С. 286.
- <sup>23</sup> *Водолазкин Е.* Авиатор. С. 297.
- <sup>24</sup> *Пушкин А. С.* Собр. соч. Т. 2. С. 106.

**Strelnikova N. D.**

*St. Petersburg Electrotechnical University “LETI”, Russia*

#### **PUSHKIN’S REMINISCENCES IN THE NOVEL “THE AVIATOR” BY EVGUENY VODOLAZKIN**

The author argues that the intertextuality of the novel “The Aviator” is very manifold; It is permeated with numerous reminiscences, associations, and different references as part of the “Petersburg text”. The article is dedicated to Pushkin’s reminiscences in the novel.

*Keywords:* Pushkin; reminiscences; intertextuality; “The Aviator”; Evgueny Vodolazkin.ф

Сумская Марина Юрьевна

*Филиал Российского государственного  
университета им. Г. В. Плеханова в г. Пятигорске, Россия*

sumskaya-m@yandex.ru

Шульженко Вячеслав Иванович

*Пятигорский государственный университет, Россия*

slawick.shulzhenko@yandex.ru

## **«ПРИЗРАКИ ПЕРСИИ» В СОВРЕМЕННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОРИЕНТАЛИСТИКЕ**

Статья посвящена интереснейшему явлению русской литературы — «иранскому тексту», берущему свое начало уже в самых первых произведениях национальной словесности. Персия, а затем Иран открывали для русского художественного сознания новое представление о Красоте, формирование которого слито воедино с ландшафтом, который признается в данном случае куда более важным и таинственным, чем даже государство. В активный геопозитический оборот вводится понятие «Каспианы», которое органично входит в одно из главных изобретений в новейшем литературоведении, коим является Евразиада, идея которой оказалась не только примечательной для художественной практики, но и в какой-то мере является абсолютно релевантной самому духу нашего времени.

*Ключевые слова:* Евразиада; «иранский текст»; Каспиана; поэтика; художественная практика.

На место центрального сюжета в современной русской литературе в последние два десятилетия все заметнее претендуют произведения, фабула которых связана с евразийской константой российской цивилизации в ее самых различных репрезентациях: исторических, культурных, геополитических, экономических, конфессиональных и др. Это позволило нам описать в целом ряде своих работ понятие «Евразиада», пусть и кажущееся некоторым коллегам чистейшим образцом гуманитарного изобретательства, но тем не менее способного стать основой для идентификации в истории нашей дисциплины нового литературного направления<sup>1</sup>. Оно, с одной стороны, базируется на ростках нового интеллектуального сообщества, которое сегодня медленно, но с каждым годом все очевиднее формируется на близком нам по профессиональной и личной судьбе Кавказе. С другой стороны, постсоветскую эпоху литературного развития особенно ярко маркируют в литературоведческой науке самые разнообразные геопозитические «тексты» — «крымский», «уральский», «кавказский», «сибирский», «приморский»<sup>2</sup> и «иранский», пилотному описанию которого под не претендующим на высокую образность названием «Призраки Персии» посвящена данная статья. Косвенно об этом также свидетельствует и тот факт, что в противовес вновь входящим в моду формалистам, с их нежеланием рассматривать литературные тексты в большом историческом контексте, собственно сам отечественный

мейнстрим этому большому контексту дань отдает сполна. Причем это очевидно в отношении и признанных мэтров (В. Маканина, Д. Рубиной, А. Кима, Т. Зульфикарова, Л. Улицкой, Б. Екимова, А. Проханова, Б. Евсеева, В. Токаревой, Р. Бухараева), и талантливых лауреатов престижных литературных премий (Л. Юзefовича, В. Муратханова, А. Геласимова, А. Иванова, П. Алешковского), и молодых авторов, заявивших о себе первыми книгами (А. Титова, А. Ганиевой, М. Тарковского, Г. Яхиной, А. Рубанова, М. Ахмедовой, Е. Чиждова, А. Ремизова), и дерзких «питерских фундаменталистов» И. Стогова, П. Крусанова, В. Отрошенко, Хольма ван Зайчика (автора эпатажного цикла «Евразийская симфония»)<sup>3</sup>.

Переходя к описанию «иранского текста», одному из интереснейших явлений русской литературы, надо сразу же сказать о бесспорном приоритете в его идентификации и обосновании покойного академика В. Н. Топорова, написавшего поистине великую книгу о «петербургском тексте», положившую начало целому направлению в отечественном литературоведении, в котором нам, создавшим и описавшим «кавказский текст»<sup>4</sup>, хотелось бы непременно назвать А. Люсого («крымский текст») и В. Абашеева («пермский текст»). Исследуя тему Кавказа в русской литературе, нетрудно обратить внимание на то, что Кавказ имеет с Персией массу аналогий, они одинаково манят русского человека, помогают ему многое заново открыть в себе. Достаточно вспомнить, что два текста русской литературы — описанный нами «кавказский» и давно ждущий своего всестороннего осмысления «иранский» — на историко-литературном уровне связаны одним произведением — «Хожением за три моря Афанасия Никитина». Знакомство русских с этими двумя мирами еще с тех времен происходило в очень непростой исторической и этнополитической обстановке, на фоне широкомасштабной экспансии России, в результате которой в сферу геополитических интересов империи оказались втянутыми и Северный Кавказ, и Закавказье, и Персия.

Произведения, подобные «Хожению...», мы относим к «просветительскому» дискурсу, вообще чрезвычайно важному в русско-персидских литературных взаимосвязях. По своей жанровой природе они относятся к хорошо известным по истории древнерусской литературы «паломникам», повествующим о путешествующих на Святую землю русских людях. Но в случае Никитина цель «хождения» была иной, она носила, скорее, сугубо прагматический характер, о чем свидетельствует акцент на статически-описательных моментах, всесторонне и глубоко осмысленных крупнейшим знатоком Передней Азии князем Н. С. Трубецким в известной работе о никитинском путешествии<sup>5</sup>.

Недавно приобретенная нами в московском Центре персидского языка книга «Иран и персидские мотивы в стихах русских поэтов», тщательно и со вкусом изданная известным поэтом М. Синельниковым анто-

логия, буквально насыщена убедительными примерами глубокого интереса просвещенной части русского дворянства к Ирану, который вначале возник в эпоху Петра I, а затем всячески поощрялся Екатериной II. Золотой век русской литературы в этом смысле прекрасный пример того, как персидская классическая поэзия (Руми, Фирдоуси, Саади, Хафиз) многими русскими поэтами воспринималась эталоном культуры Востока, на фарси свободно говорили две знаковые фигуры русской культуры: А. С. Грибоедов, чья дорогая каждому россиянину комедия «Горе от ума» содержит прямую ссылку на Саади, и гениальный переводчик, самобытный поэт Дмитрий Ознобишин (нашедший вечный покой здесь, на Кавказе, в близком нам Кисловодске), интерес к творческому наследию которого столь заметен в современной науке. А сколь уникальны персидские переводы В. К. Кюхельбекера!

Не только поэты того времени были увлечены Персией. Персидскими мотивами наполнены стихи реалиста Ивана Бунина, символиста Валерия Брюсова, футуриста Велимира Хлебникова, «почвенника» Николая Клюева, акмеиста Николая Гумилева, имажиниста Сергея Есенина, комсомольского поэта Эдуарда Багрицкого и многих других. Только упомянем здесь и о петербургском обществе «Гафиза», организованном поэтом Вяч. Ивановым в начале XX века, куда входили прославленные деятели Серебряного века М. Сомов, С. Дягилев, М. Кузмин<sup>6</sup>. Кроме того, в антологию Синельникова совершенно органично вписались образцы лучших переводов персидской классики, «ставшие со временем частью русской словесности» (М. Синельников), что лишний раз доказывает наличие особого притяжения русской и иранской культур, в основе которого — неослабный на протяжении тысячелетий интерес двух народов и стран друг к другу.

Равно как для В. Н. Топорова «петербургский текст», так и «иранский текст» для нас — феномен не только литературной, но и метафизической, и мистической реальности, которая предстает уже в народной «Сказке о Еруслане Лазоревиче» и пушкинской «Сказке о Золотом петушке». Как и Петербург, Иран «познает себя» в русской литературе, обретая уже в наше время свойства сверткста, наполненного высшими смыслами и целями, благодаря чему и становятся возможными прорывы «в сферу символического и провиденциального»<sup>7</sup>. С этой мыслью вполне солидарен и академик С. Ю. Неклюдов, воспользовавшийся механизмами сюжетно-семантических трансформаций центрального эпизода разинской легенды об утоплении пленной персидской княжны. Ритуалистический сюжет о принесении девушки в жертву речному духу Неклюдов обнаружил, изучая казацкий фольклор. Однако в устной традиции эта народная драма не сохранилась, породив одновременно «огромное количество литературных, театральных, кинематографических, живописных, скульптурных, музыкальных переработок, а популярная

песня на стихи Д. Н. Садовникова («Из-за острова на стрежень...», 1883) возвращает сюжет в устную традицию, оказывая уже вторичное влияние на доживший до нашего времени фольклор о Разине»<sup>8</sup>. Таким образом, это дает нам право утверждать, что единство текста обеспечивается кросс-жанровостью (от путевых заметок православных паломников до романских повествований), кросс-темпоральностью (от «Повести временных лет» до романа А. Иличевского «Перс») и кросс-персональностью (от мессианства А. Грибоедова до «Досок судьбы» В. Хлебникова).

Весьма велика в «иранском тексте» значимость природно-климатических и ландшафтных компонентов, мимо которых не прошел ни один из русских писателей, побывавших здесь. Только сегодня мы начинаем осознавать масштабность и глубину «иранского текста», пусть даже кто-то и сомневается в нашей метафизике или даже ставит под вопрос сам факт существования «текста»<sup>9</sup>.

Сквозные отсылки, которыми насыщен «иранский текст», имеют, повторим, очень давнюю природу, уходящую своими корнями еще в эпоху Древней Руси, с наличием мощной иранской культурной компоненты задолго до принятия христианства. Да разве и могло быть иначе, если иранские заимствования в русском языке касаются таких важных в русской языковой картине мира слов-концептов, как «бог», «огонь», «рай», «хата» и т. д.!

Свое особое место занимает в «иранском тексте» великий русский поэт Велимир Хлебников, который, думается, и есть для Ирана тот самый Пржевальский, которого поэт «сватал» русской литературе еще в 1913 году в статье «О расширении пределов русской словесности». Тем самым Хлебников напоминал о долге отечественной литературы перед пространством, окружающим Россию, и населяющими его народами, ибо русская литература, на его взгляд, страдает, если иметь в виду гео-поэтический смысл, искусственной узостью.

Поистине новое открытие Ирана для российского читателя совершает Василий Голованов в «Каспийской книге», вышедшей 2015 году. Она имеет подзаголовок «Приглашение к путешествию», во многом оправданный тем, что автору удалось посетить те места, которые мало знакомы и самим иранцам. Высоко оценивший труд Голованова А. Чанцев пишет: «Он рушит навязанный (финансовые санкции сопровождаются идеологической психборьбой) западными медиа образ зашоренного исламского тоталитаризма напрочь <...>. Голованова вдохновляют и социальные инициативы Ирана — опыт новой справедливости»<sup>10</sup>. Вряд ли кого может оставить равнодушным признание Головановым феномена «открытого сердца», или, как говаривал тот же Хлебников, «сверстанного человечества» в упоминавшихся выше «Досках судьбы».

Иными словами, давно вынашиваемая нами идея Евразиады в иранском контексте не только возможна, но и в какой-то мере является абсо-



лютно релевантной самому духу нашего времени, ибо новую каспийскую книгу сегодня пишут многие: «Я от души хотел бы, — признается Чанцев, — чтобы у этой книги был не один автор, а несколько: русский, европеец, американец, иранец, дагестанец, туркмен, казах. Тогда мы увидели бы прикаспийское пространство с разных сторон, изнутри разных авторских и языковых картин мира. Тогда всем вместе нам, возможно, и удалось бы разжать кольцо цепящего бесплодного напряжения, присутствующего современной „внутренней жизни“, и совершить духовный прорыв во всечеловечество...»<sup>11</sup>.

Главное событие в «иранском тексте» последних лет — роман до того малоизвестного прозаика А. Титова «Тень Бехистунга», действие которого происходит в том числе и в абсолютно неизвестной российскому читателю Персии во время Первой мировой войны. Эту книгу вообще называют, имея в виду Каспий, тотальной, ибо в ней не только обо «всем Каспии», но и об окружающем его пространстве, «в ближайшем и самом давнем прошлом» (и с «птичьим языком» Председателя Земного шара, и с «Фелицей» Державина, и с изложением достаточно оригинальной версии феномена Разина и т. д.).

Но лидером «текста», бесспорно, остается один из лучших писателей современной России Александр Иличевский. Его роман «Перс», как и все предыдущие рассказы ирано-кавказской серии, открыли читателю совершенно другой взгляд на Иран, с которым мы обречены жить в будущем. Здесь правит бал Красота, не поддающаяся анализу, исследование которой нельзя разъять на отдельные составляющие.

Будучи стойким последователем минимализма в изображении событийно-сюжетного ряда и едва ли не аскезы в использовании диалоговых и сказовых форм, Иличевский из текста в текст искусно оперирует столь дорогим для русской литературы принципом двойничества, очень внимателен к экзистенциальному, но не в сартровско-камюсовском духе, когда экзистенциальное «вдруг», как вспышка, выступает антитезой автоматизированному восприятию действительности (вспомните долгое и нудное описание тусклой и пустой повседневности в «Постороннем» Камю). Вспышку «внезапного приобщения к подсознательному экзистансу» (В. Елистратов) он почти везде использует, но становится она результатом перенасыщенного метафорами густого, словно плохо проваренного быта. Вот эта авторская зацикленность на экзистенсе оборачивается в конечном счете фантазмагорическим финалом большинства его произведений, «где-то на грани сна и яви, — утверждает все тот же критик, — серьезной притчевости и ироничного приема»<sup>12</sup>.

В западной гуманитаристике сегодня колоссальный интерес к ландшафту. Но у Иличевского он словно одухотворяется человеческим взглядом, как это было еще у С. Лема в «Солярисе». Ландшафту Иличевского неотъемлемая часть художественной картины мира, как заметил кто-то

из критиков, даже важнее и таинственнее государства. Такой эрудированный и тонкий критик, как Беляков, многое связывает у Иличевского с образом реки, появляющимся едва ли не в каждом рассказе, воды которой строго двигаются на юг, но это путь не только в пространстве, но и во времени. В русском ментальном сознании с дорогой на север всегда было связано одухотворение, возможное воскрешение, на юг же она вела к смерти. Еще с древних времен «персидская земля — служит не только „конечной станцией“, но и остановкой, перевалочной базой на пути в Иерусалим. Там остановились и осели сектанты-молокане, которые не только скрывались от преследований, но и медленно, неуклонно продвигались к Святой земле»<sup>13</sup>.

Итак, «призраки Персии» в русской литературе не только о таинственном южном соседе России, не только о потустороннем мире солнечных призраков и неясных наслаждений, как писал в «Горле Ушулука» А. Иличевский<sup>14</sup>. В целом, как нам представляется, иранские образы и мотивы играют весьма важную роль в прозе писателей современной России. Иран оказывается для авторов-повествователей и нередко для героев, если перефразировать А. Битова, вроде пункта привязки человека не на поверхности земли, а в мироздании. Кроме того, «иранский текст» становится одним из эффективных средств трансфера двух великих культур, создает хорошие предпосылки для развития русско-иранских связей не только в чисто эстетическом и филологическом, но и в этико-педагогическом и социокультурном аспектах.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шульженко В. И., Сумская М. Ю. Евразиада, или Об одном литературном изобретении // Геокультурное пространство: смарт-технологии в образовании и социум: IX Международный форум в реальном и виртуальном режиме в Батуми: статьи, доклады международного форума в Батуми 2017. Батуми: Батумский гос. ун-т Шота Руставели, 2017. С. 76.

<sup>2</sup> Кукуева А. А., Шульженко В. И. Евразийские грани творчества Ф. М. Достоевского и современная российская литература. К постановке проблемы евразийского текста // Изв. Дагестанского гос. пед. ун-та. Общественные и гуманитарные науки. 2017. Т. 11. № 3. С. 56–60.

<sup>3</sup> Шульженко В. И. Русскоязычные писатели и «кавказский текст» русской литературы: проблемы межкультурной интеграции // Русский язык и межкультурная коммуникация. 2015. № 1 (14). С. 190.

<sup>4</sup> Шульженко В. И. Кавказский феномен русской прозы (вторая половина XX века). Пятигорск, 2001. 366 с.

<sup>5</sup> Шульженко В. И., Сумская М. Ю. Страницы «неофициальной» войны в «кавказском тексте» русской литературы // XII Сургучевские чтения. Литература и журналистика в пламени войны: от Первой мировой до Великой Победы. Сб. материалов всеросс. научно-практической конф. Ставрополь, 2015. С. 82.

<sup>6</sup> Шульженко В. И. Русскоязычная литература как феномен межкультурной коммуникации // Университетские чтения — 2015: Материалы научно-методических чтений ПГЛУ, 2015. С. 54.

<sup>7</sup> Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы. СПб.: Искусство — СПб, 2003. С. 23.

<sup>8</sup> Неклюдов С. Ю. Легенда о Разине: персидская княжна и другие сюжеты. М., Индик, 2016. С. 311.

<sup>9</sup> Шульженко В. И. Литература народов Кавказа на русском языке: смена статуса // Наследие Ю. И. Селезнева и актуальные проблемы журналистики, критики, литературоведения, истории: Материалы первой Междунар. научно-практической конф., 2015. С. 210–213.

<sup>10</sup> Чанцев А. Тотальная Каспиана // Новый мир. 2015. № 4. С. 207.

<sup>11</sup> Там же. С. 205.

<sup>12</sup> Елистратов В. Александр Иличевский. Пение известняка [Электронный ресурс] // Журнальный зал: [Знамя. 2008. № 10]. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2008/10/el18-pr.html> (дата обращения: 02.01.2019).

<sup>13</sup> Беляков С. Память ландшафта // Новый мир. 2008. № 10. С. 172.

<sup>14</sup> Иличевский А. Гуш-мулла. Эссе. М.: Время. 2008. 336 с.

**Sumskaya M. Yu.**

*Plekhanov Russian University of Economics, Pyatigorsk Branch, Russia*

**Shulzhenko V. I.**

*Pyatigorsk State University, Russia*

#### **“GHOSTS OF PERSIA” IN MODERN RUSSIAN ORIENTALISM**

The article is devoted to the most interesting phenomenon of Russian literature, “the Iranian text”, originating in the very first works of Russian national literature. Persia, and then Iran had opened for the Russian artistic consciousness a new idea of Beauty, formation of which was connected with the landscape, which was recognized in this case as more important and mysterious, than even the state. The concept of “Kaspiana” was introduced in the geopolitics; this concept is one their main inventions in the latest literary criticism, i.e. “Evraziada”, the idea of which was not only remarkable for art practice, but to some extent is relevant to the spirit of our time.

*Keywords:* “Evraziada”; “Iranian text”; “Kaspiana”; poetics; artistic practice.

**ДЕФОРМАЦИЯ ЯЗЫКА  
ИЛИ МИРОВОЗРЕНЧЕСКАЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ?  
(К ПРОБЛЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО АБСУРДА  
В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ СМЕХОВОЙ КУЛЬТУРЫ:  
ОТ ЛОГИКИ ДО ЭТИКИ)**

Рассматриваются отличительные особенности русской смеховой культуры и русского литературного юмора, которые противопоставлены мировым теориям комического. Делается акцент на этической составляющей русской культурной традиции. Теоретические положения затем обосновываются на практическом материале русской литературы, демонстрируя переход от логического абсурда (Хармс) до этически заряженной прозы (Платонов) через промежуточное — в литературном, а не хронологическом смысле — звено (Горчев).

*Ключевые слова:* русская литература; смеховая культура; абсурд; этика.

Человеческая способность смеяться загадочна и иррациональна. Эстетически юмор близок к поэзии с ее парадоксальной и ассоциативной природой, с ее художественной красотой, где форма неотделима от содержания. И так же, как и поэзия, и в отличие от музыки или живописи, юмор является наиболее зависимым от культурного (а в своих высших проявлениях и от лингвистического) контекста. Видимо, именно поэтому высшая — и по сути недостижимая — степень вживания в иностранную культуру означает овладение ее поэзией и ее юмором. Главным образом эти замечания, конечно, относятся к той территории пространства смеховой культуры, к той территории комического, которая является частью литературного юмора.

Однако в случае русской литературы наблюдаются явные расхождения с общепринятыми в мировом масштабе теориями юмористического, восходящими еще к платоновскому «Филебусу» и Аристотелевой «Поэтике» и получившими дальнейшее развитие в работах Сиднея, Хоббса, Бергсона и других зарубежных ученых. Имеется в виду так называемая «теория превосходства» — смех за чужой счет, удовольствие от ощущения превосходства над другими, то есть те проявления, которые правильнее было бы отнести к онтогенезу человечества.

Русская же литературная традиция зиждется на гоголевском «Над кем смеетесь? Над собой смеетесь!»<sup>1</sup> и на блоковском «Не слушайте нашего смеха, слушайте ту боль, которая за ним»<sup>2</sup>. Это традиция сострадания башмачкиным всех мастей, это смех сквозь слезы и призыв вспомнить «о высших целях бытия, о своем человеческом достоинстве»<sup>3</sup>. В философских же терминах юмор или, по крайней мере, его этическое ядро есть, говоря широко, сопротивление, оказываемое уникальной че-

ловческой личностью перед лицом вселенской необходимости. Это, если угодно, наш донкихотовский вызов трагедии существования. И наше жизнелюбие — того же корня; тем больше, чем больше мы чувствуем эту трагедию. В этом смысле юмор в русской литературе по большей части выстрадан, это юмор «вопреки», это наше сопротивление судьбе; обратная сторона слез, трагикомическая суть жизни. Словами Фазиля Искандера, «...чтобы овладеть хорошим юмором, надо дойти до крайнего пессимизма, заглянуть в мрачную бездну, убедиться в том, что там ничего нет, и потихоньку возвращаться обратно. След, оставленный этим обратным путем, и будет настоящим юмором»<sup>4</sup>.

Иными словами, «под давлением снаружи, юмор рождается внутри»<sup>5</sup>, и смех в русской литературе — это вечный способ выжить и противостоять: силам ли природы или гнету социума. Но эта бунтарская традиция, романтическая по своей сути, возникла задолго до эпохи романтизма — в веселых безобразиях уличных скоморохов и шутов. Однако ритуальный языческий смех входил в противоречие с христианской традицией, считался порождением дьявола и преследовался церковью. Эти гонения достигли своего апогея в XVII веке. Как пишет Аркадий Гольденберг, в русской святоотеческой традиции различали «собственно смех и духовный смех. Первый святые отцы именовали смехотворством, а второй — терминами смех души, душевный смех, радость и веселие. Они противопоставлены друг другу прежде всего по своей нравственной природе. Смехотворство стоит в одном ряду с такими бесспорными грехами, как ложь, сквернословие, пьянство, блуд и т. д. Духовный же смех, напротив, есть знак освобождения от греха. <...> Смехотворство приносится в человеческую жизнь дьяволом и его слугами, а духовный смех — это дар Божий»<sup>6</sup>. По словам Аверинцева, «в целом православная духовность недоверчивее к смеху, чем западная, а специально русская — особенно недоверчива; по-видимому, это реакция аскетики на черты русского национального характера, обозначаемые как „безудержность“, „разымчивость“ и т. п. Гоголь, не знающий, как совместить в себе комического гения и набожного человека, — очень русский случай. „Шут“ — по-русски ходовое эвфемистическое обозначение беса, и от него на слова „пошутить“, „шутка“ и т. п. в традиции народного языка падает компрометирующий ответ»<sup>7</sup>. Отсюда же и известная поговорка «и смех, и грех». В этом же ключе надо понимать и слова Аверинцева о том, что «смеялись в России всегда много, но смеяться в ней всегда более или менее „нельзя“ — не только в силу некоего внешнего запрета со стороны того или иного начальства или же общественного мнения, но прежде всего в силу того, что, положила руку на сердце, чувствует сам смеющийся. Любое разрешение, любое „можно“, касающееся смеха, остается для русского сознания не вполне убедительным. Смеяться, собственно, — нельзя; но не смеяться — сил никаких нет»<sup>8</sup>.

Интересно, однако, что, несмотря на запретную и во многом амбивалентную природу русского смеха, равно как и на различия существующих теорий о древнерусской смеховой культуре, — этическая подоплека смеха и трагикомизм русской литературы всегда выходят на первый план. Так для Лихачева и Панченко смеховой мир Древней Руси — это трагический анти-мир, противостоящий миру идеальному, но вписывающийся, благодаря шутовскому само-насмешничеству и само-высмеиванию, в христианскую традицию смирения<sup>9</sup>. С другой стороны, для Лотмана и Успенского эта смеховая культура, которая по их убеждению была лишена комизма, противостоит сакральному, но при этом такое противостояние представляет собой намеренное святотатство, которое только лишь утверждает незыблемость священного<sup>10</sup>. Эта традиция, таким образом, оказывается органически вписанной в общий контекст русской литературы, где оглядка на религию, на этику, на высокое является принципиальной; роль нравственного начала — ключевой.

Перейдем теперь к конкретным примерам, чтобы проследить, как именно сила этического преображает стилевую ткань повествования, делая нас свидетелями метаморфозы, обыкновенного чуда творения — когда из почти математического абсурда, из игры в логику вырастает полнокровная литература, порожденная истинным движением души. Речь идет о линии преемственности, восходящей к Андрею Платонову от Даниила Хармса, но не в хронологическом, а именно в литературном смысле. В работах на эту тему упор зачастую делается на чисто языковой аспект (например: Бен Дуге. «Прием языковой деформации: Платонов, Хармс, Хлебников»)<sup>11</sup>, мы же хотим увидеть, как стилистика фактически впадает в зависимость от этики.

Как известно, Хармс высоко ценил Льюиса Кэролла и унаследовал от знаменитого англичанина некоторые фундаментальные структурные принципы математической логики, лежащие в основании юмористического. Можно даже сказать, что Кэролл, оперируя с философско-лингвистическим материалом, сумел при этом обнажить поэзию, заключенную внутри математики, сумел обнаружить игру логического и эстетического внутри языка. Логический абсурд Кэролла, переплавленный в игру слов, как будто высвобождается из-под власти дидактики и диктата иерархий. В то же время его «игра в нонсенс представляется достаточно рациональной, коль скоро схвачен ее базовый принцип, основанный, как правило, на обыгрывании проблем классической логики»<sup>12</sup>. Именно такую игру с формальной логикой часто (хотя и не всегда) находим и у Хармса. Яркий пример — его миниатюра о рыжем человеке, основанная исключительно на логическом отрицании:

«Жил один рыжий человек, у которого не было глаз и ушей. У него не было и волос, так что рыжим его называли условно. Говорить он не мог, так как у него не было рта. Носа тоже у него не было. У него не было даже рук и ног. И живота

у него не было, и спины у него не было, и хребта у него не было, и никаких внутренних у него не было. Ничего не было! Так что непонятно, о ком идет речь. Уж лучше мы о нем не будем больше говорить»<sup>13</sup>.

Безусловно, если задаться такой целью, то можно легко интерпретировать этот текст в научно-философском ключе, апеллируя к апофатической традиции «негативной теологии». Это прочтение, как и другие подобные, описано в книге Ниела Корнуэлла «Литературный абсурд»<sup>14</sup>. Среди прочего присутствует там и упоминание о Чеширском Коте и о гоголевском Носе. Однако, как метко замечает Мартин Гарднер, книги Кэрролла об Алисе, благодаря высокому градусу символического, легко поддаются анализу любого рода — политического, метафизического, вплоть до фрейдистского<sup>15</sup>. Некоторые комментаторы, как пишет Гарднер, доходят до смешного в своих заключениях. И это, в общем, неудивительно, ибо чрезмерность символов порождает и чрезмерность интерпретаций. На мой взгляд, это хорошо иллюстрирует, скажем, «Черный квадрат» Малевича, где символизм, вернее его трактовка, может гнездиться абсолютно в любой точке между Всем и Ничем. Однако же формально-логическая игра, приложенная к реальной жизни с комическим результатом, может на этом и остановиться, а может, как пигмалеоновская Галатея, перерасти в нечто гораздо большее, раздвигая и перешагивая границы жанра. Именно это происходит в рассказе «Скрепки» современного российского писателя Дмитрия Горчева (1963–2010), который можно расположить — и по форме и по содержанию — как будто на полпути между Хармсом и Платоновым, тем самым обнаруживая и подчеркивая их родство. И фокус здесь заключается как раз в том самом движении души, которое одно, по утверждению Фазиля Искандера, и достойно слова. Именно это движение души и продвигает этот рассказ от формально-логической игры Даниила Хармса в «Рыжем человеке» по направлению к (во многом религиозному) духу произведений Андрея Платонова.

Вот выдержки из начального и конечного фрагментов короткого текста Горчева, которые призваны продемонстрировать, как, настоящий на нравственном чувстве, он приобретает новую размерность и словно бы приближается к дискурсу Андрея Платонова.

«В одной далекой стране жил один человек. Этот человек сильно любил одну женщину. Только он очень редко ее видел. Один раз в четырнадцать лет. И всего один раз. Однажды этому человеку что-то такое сильно понадобилось. Скрепки, что ли. Или, может быть, вермишель, кто его знает. А в той стране был такой порядок — все кругом бесплатно, потому что денег все равно ни у кого нету. Нужен тебе, скажем, веник — получай даром веник. Только сначала нужно написать заявление в специальную комиссию. Так, мол, и так — имею большую потребность в венике. Комиссия придет, все проверит, соседей расспросит и через месяц можно пойти и получить свой веник. Главное, что даром. <...> Тут двери открываются, и заходит женщина. Та самая, которую тот человек любил. Он даже испугался от радости. <...> Господи, думает человек, да неужто мне ей замазки жалко. Встал кое-как и замазку всю отковырял. А стеклышко, кото-



рое на ней держалось, аккуратно так в уголок поставил. Снова лег на пол и стал ждать, когда женщина эта опять придет. <...> Зато когда пришла комиссия, чтобы про скрепки расспросить, оказалось, что человек уже умер. Он лежал на полу, весь занесенный снегом, и, когда комиссия разгребла снег, она увидела, что человек улыбается. И улыбался он так хорошо, что комиссия поскорее сняла с него ботинки и закопала его во дворе. И никто не спросил — кого, мол, закапываете? Потому что он был один человек»<sup>16</sup>.

То, что мы здесь наблюдаем, можно назвать комбинацией структурных принципов Хармса с поэтикой Платонова, которая особенно видна в столкновении беспомощного человеческого существа с бездушной силой массового сознания, в пронзительных звуках безнадежной человеческой любви, в улыбке мертвых, и особенно — в заключительной фразе («Потому что он был один человек»): фразе одновременно абсурдистской и почти религиозной. Этот пример эволюционного пути (конечно же, в художественном, а не в хронологическом смысле) от Хармса к Платонову через Горчева демонстрирует, в частности, превращение рационального абсурда в иррациональный, подобно переходу от голой формы к живой душе внутри нее. При этом обнажается и многогранность природы литературного абсурда, который, как и иррациональное, в целом зависит от выбранной системы координат, от точек отсчета его субъектов. Таким образом, если вселенная Хармса действительно — и вполне намеренно — абсурдистская, то в случае с Платоновым это не так: здесь мир, напротив, осмыслен, полон значимости, но только если смотреть на него через призму перводанного. Он не отравлен цивилизацией, а проникнут религиозным сознанием, признающим высшее начало. Если угодно, это взгляд Адама, первого человека, несмотря на то, что он находится не в садах Эдема, а в аду ранне-советской системы, которая, тем не менее, воспринимается как часть данного мира, наделенного добром и злом, красотой и печалью.

Более того, в платоновском мире как будто не существует границы между духовным и физическим, и человек есть часть природы, которая сама наделена чувством, сознанием и разумом.

«В обеденные перерывы Захар Павлович не сводил глаз с паровоза и молча переживал в себе любовь к нему. <...> Он специально выходил ночью глядеть на звезды — просторен ли мир, хватят ли места колесам вечно жить и вращаться? Звезды увлеченно светились, но каждая — в одиночестве»<sup>17</sup>.

И это первородное, почти языческое восприятие жизни словно отрицает общепринятое, обнажая самозванство и искажающую роль цивилизации, просвечивая вещи до их истинной сущности. Этот феномен, пожалуй, ближе всего к остранению, как будто наш мир увиден взглядом инопланетянина. Но именно это несоответствие новой (истинной) сути вещей, увиденной Платоновым, и существующих слов для называния этих вещей и порождает необходимость иного, нового языка (языка как следствия мироощущения, а не наоборот, как принято считать)<sup>18</sup>.

Что поражает — и является важным в данном контексте, ибо несет в себе информацию о природе юмористического, — это то, что в этом, заново открытом мире, увиденном пронизательным платоновским взором, границы между смешным и грустным больше не существует (как нет ее и у Горчева). И мы не знаем, смеяться ли нам над этим миром, или же плакать над ним. И если обычные причинно-следственные связи кажутся подчас нарушенными у Платонова, то это намеренное искажение, выявляющее нелепость нашего мировосприятия и наших поступков. Именно поэтому, например, Ганс Гюнтер связал мир платоновских произведений с миром юродивых и определил его как находящийся между интеллектом и юродством<sup>19</sup>. У Хармса же в текстах наподобие приведенного выше связи нарушены тоже не произвольным образом, но согласно правилам формальной логики, а не логики сердца<sup>20</sup>. Иными словами, мы имеем дело с оппозицией искусственно созданного, логического абсурда, пусть и укорененного в реальности, и абсурда, проявляющегося в этической перспективе. И именно этот вид абсурда присутствует так наглядно в русской литературе (кстати, далеко не всегда юмористической) XX века — века, который обнажил с невиданной силой абсурдность самого человеческого существования.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> В оригинале (то есть, в «Ревизоре» Н. В. Гоголя): «Чему смеетесь? Над собою смеетесь!..».

<sup>2</sup> Блок А. А. Ирония / Блок А. Собр. соч.: В 8 т. М.; Л.: ГИХЛ, 1962. Т. 5. С. 349.

<sup>3</sup> Чехов А. П. Дама с собачкой // Чехов А. П. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Сочинения. Т. 10. М.: Наука, 1977. С. 128–143.

<sup>4</sup> Искандер Ф. А. Начало // Абхазская Интернет-Библиотека. URL: [http://apsnyteka.org/678-iskander\\_f\\_rasskazy\\_chast\\_1.html#1](http://apsnyteka.org/678-iskander_f_rasskazy_chast_1.html#1) (дата обращения: 22.12.2018).

<sup>5</sup> Жванецкий М. М. Что такое юмор? // Жванецкий.ру. Официальный сайт Михи. URL: [http://www.jvanetsky.ru/data/text/t8/chto\\_takoe\\_umor/](http://www.jvanetsky.ru/data/text/t8/chto_takoe_umor/) (дата обращения: 24.12.2018).

<sup>6</sup> Гольденберг А. Х. Смех и слёзы в метапоэтике Гоголя // Категории рационального и эмоционального в художественной словесности: Сб. статей / под ред. Е. Ф. Манаенковой. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. С. 57.

<sup>7</sup> Аверинцев С. С. Связь времен [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fedy-diary.ru/html/042011/11042011-05a.html> (дата обращения: 25.12.2018).

<sup>8</sup> Там же.

<sup>9</sup> Лихачев Д. С., Панченко А. М. Смеховой мир Древней Руси. Л.: Наука, 1976. С. 25.

<sup>10</sup> Лотман Ю. М., Успенский Б. А. Новые аспекты изучения культуры Древней Руси // Вопросы литературы. 1977. № 3. С. 156.

<sup>11</sup> *Dhooge Ben W.* Прием языковой деформации. Платонов, Хармс, Хлебников // *Wiener Slawistischer Almanach*. 2009. Bd. 63. P. 283–325.

<sup>12</sup> *Little E.* *The Fantasts*. Amersham: Avebury, 1984. P. 89.

<sup>13</sup> Даниил Хармс. Рыжий человек // Рассказы Хармса, Зощенко и других писателей. URL: <http://haharms.ru/rasskaz01.html> (дата обращения: 16.11.2018).

<sup>14</sup> *Cornwell N.* *Absurd in literature*. Manchester; New York: Manchester University Press, 2006. P. 170.

<sup>15</sup> *Gardner M.* *Introduction to The Annotated Alice*. New York: Bramhall House Clarkson Potter, 1960. P. Xiii–xxii.

<sup>16</sup> Горчев Д. Скрепки // Электронная библиотека lib.ru. URL: <http://gorchev.lib.ru/txt/krasota/odin/skrepki.shtml> (дата обращения: 19.10.2018).

<sup>17</sup> Платонов А. П. Чевенгур // Платонов А. П. Чевенгур. Котлован. М.: Время, 2011. С. 41–42.

<sup>18</sup> Подробнее об этом см.: Табачникова О. М. Сказ, стилизация, локальный текст: от лесковского «Левши» до Андрея Платонова // Восток-Запад: Пространство локального текста в литературе и фольклоре: сб. статей / под ред. Н. Е. Тропкиной. Волгоград: Изд-во ВГСПУ, в печати.

<sup>19</sup> Günther H. Юродство и «ум» как противоположные точки зрения у Андрея Платонова // Sprache und Erzählhaltung bei Andrej Platonov (Slavica Helvetica) / ed. by R. Hodel and J. P. Locher. Vol. 58. Bern; Berlin; Frankfurt-a-M.; New York; Paris; Wien: Peter Lang, 1998. P. 117–131.

<sup>20</sup> Конечно, этот рассказ не исчерпывает и не характеризует в полной мере творчество Хармса. Обсуждение абсурдного у Хармса можно найти в вышеуказанной книге: Cornwell N. The Absurd in Literature. P. 158–183, где дается целый ряд интерпретаций, включая религиозные, этические, философские и прочие, а не только формально-логические.

**Tabachnikova O. M.**

*University of Central Lancashire, England*

**DEFORMATION OF LANGUAGE OR CONTINUITY OF WORLDVIEW?  
TOWARDS THE PROBLEM OF THE LITERARY ABSURD IN THE CONTEXT  
OF RUSSIAN LAUGHTER CULTURE: FROM LOGIC TO ETHICS**

The paper considers distinguishing features of Russian laughter culture and literary humour, which are opposed to the world theories of the humorous. The ethical component of Russian cultural tradition is specifically stressed. Conceptual theses are then illustrated by practical examples drawn from Russian literature, thus demonstrating a shift from logical absurd (Kharmis) to ethically charged prose (Platonov) via an intermediate link (Gorchev) — in literary rather than chronological sense.

*Keywords:* Russian literature; laughter culture; absurd; ethics.

## А. С. ПУШКИН В ТВОРЧЕСТВЕ В. В. КОСТИШАР

В статье «А. С. Пушкин в творчестве В. В. Костишар» сделана попытка представить обращение автора книги «...и Пушкина снова прочесть» к поэту как к личности и как к творцу.

*Ключевые слова:* текст; поэтика; природа; реминисценции; Россия; Пушкин; пушкинские произведения.

Благословен и день, и час,  
Когда с теплом родного крова  
Впервые к каждому из нас  
Приходит пушкинское Слово...  
В. Костишар

Цель данной статьи — провести анализ текстов стихотворных произведений, посвященных А. С. Пушкину, включенных в книгу известного молдавского поэта Валентины Костишар «...и Пушкина снова прочесть»<sup>1</sup>.

Отметим, что текст, ориентируясь на воспринимающее сознание, отражает видение и авторское, и читательское. Художественный текст по сути своей — разговор между читателем и автором, а толкование текста, на наш взгляд, — это искусство проникновения в чужие мысли и их адекватное восприятие.

«Метод истолкования текстов, — по свидетельству немецкого филолога Ауэрбаха, — оставляет простор для собственных решений исследователя: он может осуществлять выбор и ставить любые акценты, — но при этом все утверждения его должны подтверждаться текстом...»<sup>2</sup>. Данная работа как раз и содержит ряд «собственных решений исследователя» с опорой на тексты В. В. Костишар.

В. В. Виноградов отмечал: «...В сущности, поэтическое — это идеал словесно-художественного совершенства...»<sup>3</sup> Сказанное в полной мере относится к отточенному мастерству гениального Пушкина. Его произведения сопровождают нас на протяжении всей жизни. Проходят десятилетия и эпохи, но пушкинское слово не поддается забвению, а все дело в том, что он и по сей день является образцом таланта и доброты, жизненной силы, трудолюбия, верности дружбе. Многие поэты подчеркивают это в своих произведениях, не стала исключением и В. Костишар. Ее стихи, воспевающие великого поэта, поражают воображение и трогают сердце. Столько в них теплоты, душевности, философских изысканий и высокого мастерства.

Я соберу для Пушкина букет  
С лугов заветных — там цветов не косят.  
На стол поставлю, где поярче свет  
И где окно раскрыто прямо в осень.  
...И долго будет свежим мой букет —  
Я выбирала вечные растения.  
Я собрала их для тебя, поэт, —  
Прими цветы простые в день рождения...<sup>4</sup>

Она считает, что Пушкин — идеал, символ России, ее хранитель: Пушкин и Россия, Россия Пушкина и Пушкин — воплощение России:

Есть у лета июнь, соловьи и кукушки.  
Есть у времени даты, есть счастливые дни.  
Есть на свете Россия, у России есть Пушкин, —  
И Божественный гений ее душу хранит.

Здесь Пушкин — Божественный гений и посланник Бога. В. Костишар «боготворит» А. С. Пушкина в буквальном смысле этого слова. Рождение поэтического гения отмечено Богом:

Светло в божественном лесу,  
Где Бог прошепчет имя миру,  
И держит Ангел на весу  
Певца восторженную лиру<sup>5</sup>.

Валентина Викторовна Костишар (Поспелова) родилась в деревне Моша Архангельской области в большой семье. Она росла на лоне скупой северной природы, но с самого детства дружила с природой, разговаривала с цветами, деревьями, видела в них что-то живое. В поэзии В. Костишар природа занимает огромное место: она играет как самостоятельную роль, отражая чувства лирического героя, так и носит символический характер, иллюстрируя авторскую мысль. Стихи В. Костишар наполнены природными явлениями, живописными картинами различных времен года, яркими зарисовками, отображающими цветы, луга, деревья. Созданные несколькими штрихами зарисовки могут выступать частью изображаемой картины или передавать настроение действующих лиц и самого автора. Она призывает всех людей жить в согласии с природой, как жил Пушкин и как живет она сама:

Только жить, не желая ни славы земной,  
Ни придуманных прав на свободу и слово.  
И не между людей, а с природой самой  
Тесной дружбы искать и согласья немого<sup>6</sup>.

Рождение Пушкина также было предвосхищено самой природой:

Ни шелеста, ни звука с веток,  
Спит на траве туман молочный.  
Но пролились аккорды света

В пространство между днем и ночью.  
Он есть... запел ручей гортанно,  
И не сбивался счет кукушки...  
Спала Россия...  
Было рано... Родился Пушкин<sup>7</sup>.

Произведения, включенные в сборник «...и Пушкина снова прочесть» пронизаны пушкинскими строками, пушкинскими реминисценциями. Сама поэт признается: «Хотелось написать о Пушкине по-пушкински. Знаю все его произведения — стихи, поэмы, прозу, эпистолярные записи. Все постоянно перечитываю». В. Костишар — одаренный, эрудированный человек, талантливо пишущий стихи и прозу. Филолог по образованию, она много лет преподавала русский язык и литературу в школах и лицеях Молдовы. Говоря о творчестве, она отмечает, что «сами по себе стихи не возникают, они выливаются из любви к окружающим, из уроков, из того, что дома тебя всегда готовы понять. Бывает, стихи выливаются не на бумагу, а превращаются в урок...»<sup>8</sup> Вот поэтому находим у В. Костишар множество стихов с пушкинскими реминисценциями из списка произведений школьной программы.

Слово «реминисценция» имеет латинские корни и имеет значение «воспоминания, припоминания, напоминания» — всего того, что связано с нашей памятью. Реминисцентную природу у В. Костишар имеют художественные образы, фамилии некоторых литературных персонажей, отдельные пушкинские мотивы. Чаще всего реминисценции вводятся в текст путем упоминания того или иного героя, произведения или его эпизодов. Как сознательный прием «реминисценция рассчитана на память и ассоциативное восприятие читателя»<sup>9</sup>. Реминисценция, или прецедентный текст (от *лат.* *praecedentis* — предшествующий) В. Костишар осознанно вводит в свои стихи, рассчитывая, что, по определению Ю. Н. Караулова, это текст, хорошо известный русской языковой личности и ее «широкому окружению, включая предшественников и современников»<sup>10</sup>. В целом ряде стихотворений В. Костишар находим пушкинские реминисценции:

- «Руслан и Людмила» — «Молодость — время и поле бескрайнее, / В путь за невестой отправишь Руслана».
- «Бахчисарайский фонтан» — «Там, где невольницы сидели, / Фонтан невесело поет...» Здесь же используется прямое цитирование из Пушкина: «Мы разгадали твой секрет — / Живую душу романтизма, / Где скрыта в глубине лиризма / Тоска строки „Иных уж нет, а те далече...“»<sup>11</sup>.
- «Цыганы» — «Исчез волшебный мир, не видимый в тумане, / И в романтизм окно, как в прошлое, закрыл. / А завтра в новый день отправятся цыгане, / Накормят лошадей и соберут шатры».
- «Станционный смотритель» — «...Мокнет в окне опустевшая ветка, / Бедный смотритель, мы все одиноки...».
- «Песнь о вещем Олеге» — «В краю Бессарабском, тоскуя о северном снеге, / Себя утешая легендами прошлых веков, / Напой древнерусскую песню о вещем Олеге — / Огнем и мечом укрощал он коварных врагов».

- «Евгений Онегин» — «Речная жизнь онегинской строки — / Течения, мосты, водовороты... / ...Бежит река в зеленых берегах, / Чем дальше, тем пленительнее воды...».
- «Борис Годунов» — «Из живых поэтических слов / В драму жизни сюжет воплотился / Мудро правишь, Борис Годунов, — / Государственный муж и убийца».
- «Маленькие трагедии» — «Развратом и распущенностью зла, / Побегамися цепляясь друг за друга, / Из маленьких трагедий проросла / Порочность жизни замкнутого круга».
- «Пиковая дама» — «Не повезло с тузом — еще не драма, / Удачи нет герою твоему. / Всему виною Пиковая дама, / Она игру испортила ему».
- «Медный всадник» — «Вот памятник — гигант перед людьми, / Деяния его неоспоримы. / Но скачет следом бронзовый кумир, / И жалок перед ним герой гонимый».
- «14 декабря 1825 года» — «И не сама ли жизнь твой стих спасла, / На самый край судьбы тебя сославши, / Чтоб тайно Муравьева увезла / В Сибирь твое послание к восставшим».
- О черновиках: «Молчат черновики... У них другая жизнь, / И ты про это знал, рисуя там портреты. / Мелькают среди строк не лица — типажи, / Рассказывая нам о тех, о том, об этой...»
- «Капитанская дочка» — «Выуживаем смысл из „Капитанской дочки“, / Где злоба и обман, и милосердие есть. / Последняя строка... Но ты не ставишь точку, / И продолженья ждет непроданная честь».

Известно, что Татьяна Ларина — любимая героиня А. С. Пушкина. Как нам кажется, и В. Костишар небезразлична судьба этой героини. Ей посвящено несколько стихотворений. В одном из них она пишет: «...и все-таки жаль нам Татьяну, / Как ни ждали ее — но счастливой любви не случилось... / Лишь письмо без ответа, мольба и душная рана, / И Онегин другой, а Татьяна осталась Татьяной»<sup>12</sup>. Находим у В. Костишар сопоставление характеров сестер Лариных:

Для музыки — Ольга, Татьяна — для мук тишины,  
 Ей зимние ночи... А Ольге — весенние сны,  
 Которые завтра уже отцветут, опадут,  
 И чувства умолкнут — забудется легкое слово...  
 ...А как же Татьяне озявшие чувства вернуть?  
 Холодное зимнее солнце примерзло к окну...  
 ...И в доме пустом одинокая тлеет душа,  
 Как бабочка лета, забытая в поздних лугах,  
 Где озеро стынет стеклянной водой в берегах...  
 Два чувства, две жизни, и две непохожих сестры...<sup>13</sup> (с. 81)

И совершенно, на наш взгляд, блестяще о Татьяне, представляя, что ее жизнь сложилась иначе, нежели в пушкинском романе, что Онегин, ответил взаимностью:

Представлю хоть на миг такое:  
 Татьяна старая, седая...  
 ...Уж много лет он с нею рядом —  
 Ее Онегин — мудрый, старый,  
 Спокойный, добрый, чуть усталый —  
 Хранитель собственного сада.



Забыл он высший свет и залы,  
Прожив свой долгий век с Татьяной  
Светло и просто, без обмана...  
...Люблю Татьяну молодую  
И эту кроткую, седую —  
В руках с вязаньем или с книгой<sup>14</sup>.

Стихи разнообразны по своей тематике. При этом обращают на себя внимание необыкновенные точность и яркость изображения, замечательное умение поэта в лаконичной художественной форме передать глубину чувств и мыслей, талант соединить пушкинское со своими строчками в единое целое.

Поэтика В. Костишар строится на традициях русской классики: любовь, дружба, философские проблемы, Пушкин, Россия, русский язык, вечная и всегда новая жизнь всего земного.

В заключение следует отметить, что книга «...и Пушкина снова прочесть» состоит из шести частей и Послесловия. Напрямую названий у них нет, автор объясняет это тем, что у читателя могут возникнуть свои ассоциации с темой каждой прочитанной части. Однако в рисунках талантливого художника, иллюстратора этой книги, Эмиля Килдеску, прослеживается его восприятие каждой поэтической части: I. Болдино; II. Пушкин и Арина Родионовна; III. Н. Гончарова; IV. Пушкин-лицеист; V. Дуэль; VI. Пушкин и Кюхельбекер.

Как видим, данная книга — это гимн Пушкину, воспевающий всю жизнь поэта — от рождения до последней дуэли; она написана талантливо, с любовью. Поэтому смело можно согласиться с утверждением А. Юнко: «Глубоко убеждена: в каждой библиотеке, в каждой школе, в каждом доме должна быть новая книга Валентины Костишар. И стоять ей на полке — невдалеке от пушкинского тома»<sup>15</sup>.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Костишар В.* ...и Пушкина снова прочесть. Кишинев, 2015.

<sup>2</sup> *Ауэрбах Э.* Мимесис. М.: Искусство, 1976.

<sup>3</sup> *Виноградов В. В.* Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. М., 1963.

<sup>4</sup> *Костишар В.* Указ. соч. С. 14.

<sup>5</sup> Там же. С. 11.

<sup>6</sup> Там же. С. 53.

<sup>7</sup> Там же. С. 19.

<sup>8</sup> *Фокина О. В.* Поспелова. Сердце, полное добра // Молодежь Молдавии. 1987. 28 марта.

<sup>9</sup> Литературный энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1987. С. 322.

<sup>10</sup> *Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

<sup>11</sup> Цитата из романа в стихах «Евгений Онегин» — последние строки романа (глава 8, строфа 51).

<sup>12</sup> *Костишар В.* Указ. соч. С. 75–98.

<sup>13</sup> Там же. С. 81.

<sup>14</sup> Там же. С. 83.

<sup>15</sup> *Юнко А.* Неслучайное слово // Костишар В. Указ. соч. С. 9.

**Tudose V. I.**

*Slavic University of Moldova*

**A. S. PUSHKIN IN THE WORKS OF V. V. KOSTIŠAR**

The article is an attempt to present the appeal of the author of the book named “To read Pushkin again” to Pushkin as a person and as a creator.

*Keywords:* text; poetics; nature; reminiscences; Russia; Pushkin; Pushkin’s works.

## ГАМЛЕТИЗМ/ДОНКИХОТСТВО В РОМАНЕ И. С. ТУРГЕНЕВА «РУДИН» И НОВЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СВЕРХТИПА

Статья посвящена художественной концепции гамлетизма/донкихотства в романе И. С. Тургенева «Рудин» как новой грани *сверхтипов (метатипов)* Гамлета. Рассмотрение гамлетизма с позиции *анализ — эгоизм — безверие* и донкихотства как жертвенности и самоотречения позволило обосновать оправдание «лишних людей». Изучение духовного странничества героя показало новый контекст донкихотства и причину доминирования политической судьбы героя и его самоотречения в любви.

*Ключевые слова:* Тургенев; Рудин; Гамлет; гамлетизм; Дон Кихот.

Трактовка исследователями «вечных» образов, иначе называемых *сверхтипами (метатипами)*, в творчестве И. С. Тургенева подразумевает тему Гамлета и гамлетизма. Объектом изучения в этом плане стали произведения «Гамлет Щигровского уезда» (1840), «Степной король Лир» (1870), статья «Гамлет и Дон-Кихот» (1860), «Рудин» (1855), «Дворянское гнездо» (1856–1858), «Ася» (1857), («Отцы и дети» (1862), «Дым» (1867), «Вешние воды» (1871) и др.

Художественная концепция гамлетизма у Тургенева имеет предпосылки в статьях о «Фаусте» (1845) И. Гёте и «Гамлет и Дон-Кихот» (1860). Статьи писателя отразили размышления не только о двух преобладающих социально-психологических типах, но и путях преодоления противоречия между ними. Трактовка Тургеневым типа мыслителя-теоретика, преимущественно склонного к анализу (Гамлет), и деятеля-энтузиаста, природы, воплощающей революционное начало (Дон-Кихот), имеет истоками полемику с книгой А. И. Герцена «С того берега».

Герцен порицал донкихотские черты революционеров 1848 года, «погубивших» их дело, Тургенев же олицетворял в образе Дон-Кихота новые общественные силы. Ю. Левин замечает, что в основу противопоставления Гамлета и Дон-Кихота Тургенев положил этический принцип — «их отношение к идеалу»<sup>1</sup>.

Начало исследованию «локальной конкретности» и «вечных вопросов» в романах Тургенева было положено книгой В. М. Марковича<sup>2</sup>. В другой работе исследователь связывает тему «вечных образов» в романном творчестве Тургенева «с самим движением Времени, с основами стихийной жизни национального или космического целого, с таинственным воздействием Судьбы на ход отдельной человеческой жизни»<sup>3</sup>.

На воплощение мотива Фауста в повестях «Ася», «Фауст» и романе «Дворянское гнездо» обратил внимание П. Г. Пустовойт<sup>4</sup>. Фаустианское обнаруживает в Рудине Л. М. Лотман, оценивая «попытки героя... осуществить целый ряд утопических проектов — просвещать юношество, прививать гуманность, превращать мелкие реки в судоходные»<sup>5</sup>.

В изучении гамлетизма Тургенева, бесспорно, представляет интерес дефинирование понятий «гамлетизм в русской литературе» и «русский Гамлет». Н. Н. Летина обращает внимание на важность различий в толковании гамлетизма в духе европейской традиции, когда его образ становится своего рода проекцией на портрет поколения, общественной группировки, нации на кризисном этапе истории, и с позиции принадлежности «определенному культурно-антропологическому типу русской культуры»<sup>6</sup>. Изучение русского гамлетизма и обобщение его в разных формах, «от уездных, слабовольных, поверхностных Гамлетов и трагически надломленных Чулкатуриных до благородного, но весьма противоречивого Рудина»<sup>7</sup>, являют труды П. Г. Пустовойта.

Из работ, посвященных месту и значению образа Гамлета в творческой и мировоззренческой эволюции Тургенева, следует выделить диссертацию Т. В. Швецово<sup>8</sup>, посвященную гамлетовской теме в творчестве писателя 1840-х годов. Сопоставление «Рудина» с рядом произведений мировой литературы в аспекте мотивных комплексов *слова и дела, странствования/путешествия, свободы, творчества* стало для К. Кроо опытом установления нарративной текстопорождающей структуры<sup>9</sup>.

Изучение сверхтипа Гамлета в романе «Рудин» в аспекте его вытеснения Дон-Кихотом как концепция оправдания гамлетизма, оправдания «лишних людей» не становилась до сих пор предметом исследования. Между тем утверждение Тургеневым общественной ценности *гамлетизма/донкихотства* определяет актуальность положительной оценки философского образования и роли кружков в развитии русской общественной жизни.

Актуальность предлагаемой статьи определяется трактовкой художественной концепции гамлетизма/донкихотства в романе «Рудин» как преодоления Гамлета в главном герое Дон-Кихотом, рассмотрением гамлетизма с позиции *анализ — эгоизм — безверие* и донкихотства как жертвенности и самоотречения. Такой подход позволяет выявить роль *сверхтипов (метатипов)* Гамлета и Дон-Кихота как оправдания «лишних людей» 1840-х годов в лице Рудина — как представителя поколения, как учителя и лидера философского кружка, а также с точки зрения *любовного сюжета / любовной ситуации*.

Трактовка гамлетизма/донкихотства проливает свет и на особенности сюжетного построения романа, традиционно удостаивающегося критики из-за схематизма. Между тем обусловленность схематизма

«внутренне неизменной личностью» главного героя, о которой писал Н. Д. Тамарченко<sup>10</sup>, связана с художественной концепцией гамлетизма/донкихотства.

Синтез объективного в изображении гамлетизма (бесполезности рефлексии) и субъективного (оправдание гамлетизма как способа разбудить словом умы молодежи) объясняет трансформацию оценки Лежнева: от осуждения вредного для молодежи его бывшего друга до сочувствия судьбе бесприютного скитальца, до прозрения об учительской роли Рудина. Природа гамлетизма представляется неполной без изучения донкихотства в разрешении любовной линии «Рудин — Наталья Ласунская». Целью статьи является анализ художественной концепции гамлетизма/донкихотства в романе «Рудин».

Скепсис Рудина неотъемлем от понятий зла и добра, веры и безверия. Описывая природу скептицизма Гамлета, который «непримиримо враждует с ложью и тем самым становится одним из главных поборников той истины, в которую не может вполне поверить»<sup>11</sup>, автор предвосхищает утверждения Рудина: «А людям нужна эта вера... Скептицизм всегда отличался бесплодностью и бессилием»<sup>12</sup>; «...если у человека нет крепкого начала, в которое он верит, нет почвы, на которой он стоит твердо, как может он дать себе отчет в потребностях, в значении, в будущем своего народа? Как может он знать, что он должен сам делать»<sup>13</sup>.

Триада, на которой базируется гамлетизм Рудина, — это *анализ, эгоизм, безверие*. Именно в этих «грехах» обвиняет Рудина Лежнев в первой части романа. В тургеневской концепции Гамлет — страдающий эгоист. В своей статье писатель замечает: «...не будем слишком строги к Гамлету: он страдает — и его страдания и большее и язвительнее страданий Дон-Кихота»<sup>14</sup>.

Бесполезность Гамлетов обусловлена противоречием между *словом и делом, рефлексией и практической деятельностью*, не совместимыми в Рудине. Как писал Тургенев, «Гамлеты точно бесполезны массе; они ей ничего не дают, они ее никуда вести не могут, потому что сами никуда не идут. Да и как вести, когда не знаешь, есть ли земля под ногами?»<sup>15</sup>. Другими словами, понятие *пользы* обретает смысл в связи с *верой* героя. Безверие же Рудина, с точки зрения толкования гамлетизма Тургеневым, объективировано: нет такой почвы в эпоху идеологического кризиса. Вдохновенное откровение и признание Рудина в сцене объяснения с Натальей Ласунской: «Я должен действовать», — свидетельствует о том, что понятие *дело* в частотном отношении вытесняется модификациями *слова*. Например: «Он *говорил* прекрасно, горячо, убедительно — о позоре малодушия и лени, о необходимости *делать дело*. Он *осыпал* самого себя *упреками*, *доказывал*, что *рассуждать* наперед о том, что хочешь *сделать*, так же вредно, как накалывать булавкой наливающийся плод, что это только напрасная трата сил и соков»<sup>16</sup>.

Гамлетизм Рудина делает его лишним везде и во всем. Он «лишний» в «салоне» Дарьи Михайловны Ласунской, где хозяйка, Пандалевский и Пигасов формируют «идеологию» общества. Рудин «лишний» в сюжете, вовлекающем в орбиту повествования Волынцева и Наталью. И, наконец, Рудин «лишний» в паре с Покорским как человек, способный быть подлинным вождем и учителем. Вместе с тем во второй части романа, свергая с пьедестала учителя Покорского, Лежнев возводит на него Рудина. Драматичная судьба странника и бесприютного скитальца делает главного героя в эпилоге романа подвижником. В финале романа «путешествующий принц» является в образе умирающего скептика. Инвектива осуждения Лежнева сменяется сочувствием и признанием нужности окрыляющих молодежь философской мыслью Дон-Кихотов, гибель на баррикадах утверждает факт преодоления героем в себе Гамлета. Однако здесь следует обратить внимание на двойственность восприятия эпилога.

Негативная природа гамлетизма заключается в природе зла как отрицания добра. В черновых набросках Тургенев писал, что в мечтании Гамлета о самоубийстве «высказывается любовь к жизни и трусость», в дальнейшем «трусость» отпала. Здесь очевидна параллель с двумя откровениями Лежнева в разговорах с Александрой Павловной Липиной и в диалоге при последней встрече с главным героем. По мысли Рудина, «в отрицании полном и всеобщем — нет благодати». Сближая Пигасова и Лежнева как Мефистофеля и циника, Рудин выводит формулу этого типа людей: «...надел на себя человек маску равнодушия и лени, авось, мол, кто-нибудь подумает: вот человек, столько талантов в себе погубил! А поглядеть попристальнее — и талантов-то в нем никаких нет»<sup>17</sup>. Основой переоценки Лежневым Рудина является осознание им героя как «размышляющей и разрабатывающей себя личности», если применить слова Тургенева о Гамлете из статьи «Гамлет и Дон-Кихот».

Сложная природа соотношения Гамлета и Дон-Кихота в образе Рудина также включает в себе возможность двойственной трактовки. Не случайно восприятие Рудина гувернанткой Натальи, француженкой: «...в ее глазах был чем-то вроде виртуоза или артиста; а от подобного рода людей, по ее понятиям, невозможно было требовать соблюдения приличий», — это взгляд иностранца, не способного разглядеть истинную природу обуревающих героя чувств.

Мнения Лежнева и Натальи Ласунской о неспособности Рудина к любви очерчивают границу непонимания ими героя и его чувства. Между тем слова Рудина о невозможности счастья, отрицание любви — это отречение героя от счастья во имя благополучия Натальи Ласунской. Отрицание как подвиг самопожертвования, органичное для одиночества Рудина, обнаруживает в герое не гамлетовское начало, а проявление натуры Дон-Кихота. *Служение/вера и жертва* здесь те ключевые сигналы,

которые проливают свет на своеобразие решения любовной ситуации в романе. Многие в природе донкихотства Рудина как оборотной стороны гамлетизма объясняет и концепция В. Топорова о «странном» Тургеневе. Рудин, персонифицирующий безволие как «содержание без воли»<sup>18</sup>, в любовной встрече демонстрирует, по словам В. Топорова, охарактеризовавшего такие любовные встречи как *поединок роковой* двух волей — цельной женской и раздвоенной мужской, подлинную природу Гамлета. С этой точки зрения представляется небесспорным мнение Л. М. Лотман: «Рудин же знает одну страсть — страсть к мышлению, к разработке идей — и, говоря о любви, он мыслит теоретически, путь в стихию чувства для него закрыт»<sup>19</sup>. Отношение Рудина к любви, дому, семье делает его отрицание брака с героиней актом смирения перед личной судьбой. Противопоставление личной судьбе политической соединяет две линии — Гамлета и Дон-Кихота, «путешествующего принца» и скитальца — в идеал обретаемой им гармонии.

Одно из проявлений гамлетизма Тургенева связано с трагическим. Эта особенность, названная А. Батюто «законом Антигоны»<sup>20</sup>, связана с природой романного конфликта в «Рудине». Источником трагического в герое является разделение им себялюбия и самолюбия: «Себялюбие... самоубийство. Себялюбивый человек засыхает словно одинокое, бесплодное дерево; но самолюбие, как деятельное стремление к совершенству, есть источник всего великого».

Итак, предпринятый в статье опыт анализа гамлетизма/донкихотства показал новую грань *сверхтипа (метатипа)* Гамлета и его роли в оценке литературного типа «лишних людей». Корреляция категорий *пользы* и *дела* на основе триады гамлетизма: *анализ — эгоизм — безверие* и *рефлексии* характеризует как бесплодность гамлетизма, так и его оправдание. Преодоление в Рудине Гамлета Дон-Кихотом отражает движение героя к жертвенности и отречению, эволюцию героя романа от «путешествующего принца» к «бесприютному скитальцу» и духовному страннику. В ключе донкихотства следует трактовать любовную ситуацию романа, значительность которой уступает политической судьбе героя в силу доминирования энергии дела над самоотречением в любви.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Левин Ю. Гамлет и Дон-Кихот. Источники текста // Тургенев И. С. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 5. С. 506–524.

<sup>2</sup> Маркович В. М. И. С. Тургенев и русский реалистический роман XIX века (30–50-е годы). Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. 208 с.

<sup>3</sup> Маркович В. М. Человек в романах И. С. Тургенева. Л.: Изд-во ЛГУ, 1975. 152 с.

<sup>4</sup> Пустовойт П. Г. И. С. Тургенев — художник слова // URL: <http://turgenev-lit.ru/turgenev/kritika-o-turgeneve/pustovojt-hudozhnik-slova/vvedenie.htm> (дата обращения: 10.01.2019).

<sup>5</sup> Лотман Л. М. Реализм русской литературы 60-х годов XIX века. (Истоки и эстетическое своеобразие). Л., 1974 // URL: <http://www.lotman.pushkinskiydom.ru/Default.aspx?tabid=5848> (дата обращения: 10.01.2019).



<sup>6</sup> *Летина Н. Н.* Гамлетизм в российском глоссарии пограничности // Верхневолжский филологический вестник. 2016. № 2. С. 166–169.

<sup>7</sup> *Пустьвойт П. Г.* И. С. Тургенев — художник слова.

<sup>8</sup> *Швецова Т. В.* Гамлет в контексте творчества И. С. Тургенева. Дис. ... канд. филол. наук. Архангельск, 2002. 194 с.

<sup>9</sup> *Кроо К.* Интертекстуальная поэтика романа И. С. Тургенева «Рудин». СПб., 2008. 248 с.

<sup>10</sup> *Тамарченко Н. Д.* Русский классический роман XIX века. Проблемы поэтики и типологии жанра. М., 1997. 204 с.

<sup>11</sup> Роман «Рудин» цитируется по изданию: *Тургенев И. С.* Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. Т. V. М.: Наука, 1980. С. 197–323.

<sup>12</sup> Там же. С. 224.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Там же. С. 334.

<sup>15</sup> Там же. С. 336.

<sup>16</sup> Там же. С. 242.

<sup>17</sup> Там же. С. 238.

<sup>18</sup> *Топоров В. Н.* Странный Тургенев (Четыре главы). М., 1998. С. 5. (Чтения по истории и теории культуры. Вып. 20). 192 с.

<sup>19</sup> *Лотман Л. М.* Реализм русской литературы 60-х годов XIX века. (Истоки и эстетическое своеобразие). Л., 1974.

<sup>20</sup> *Батюто А. И.* Творчество И. С. Тургенева и критико-эстетическая мысль его времени. Л.: Наука, 1990. 299 с.

**Urazayeva K. B.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### **HAMLETISM / QUIXOTISM IN THE NOVEL “RUDIN” BY I. S. TURGENEV, AND THE NEW ASPECTS OF SUPERTYPE STUDYING**

The article is devoted to the artistic concept of Hamletism / Quixotism in the novel “Rudin” by I. S. Turgenev, as a new facet of Hamlet supertype (metatype). Consideration of a Hamletism from the positions of *analysis — selfishness — disbelief* and Quixotism as sacrifice and self-denial allowed the author to offer some excuses for “superfluous men”. Studying of spiritual wandering of the hero has demonstrated a new context of the Quixotism and the reason of domination of political fate of the hero and his self-renunciation in love.

*Keywords:* Turgenev; Rudin; Hamlet; Hamletism; Don Quixote.

## ОБРАЗ ПЕЧОРИНА В ПРОСТРАНСТВЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР: НАЦИОНАЛЬНО-ОСОБЕННОЕ И УНИВЕРСАЛЬНО-ОБЩЕЕ В ХАРАКТЕРЕ И ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА

В статье освещается вопрос генезиса личности героя романа М. Лермонтова: вырос ли он из русской почвы, или был ей привит европейской литературной традицией. Автор утверждает мысль, что русский поэт, с одной стороны, всегда находился в межкультурном диалоге с мировой литературой, что привнесло новые идеи в его творчество. И в то же время в статье доказывается, что Печорин — русский тип, герой с русской мотивацией поступка и ментальностью, один из провозвестников галереи персонажей, которые не могут жить без высокой идеи и саморефлексии.

Ключевые слова: диалог культур; национальные особенности; русский тип личности.

В 2019 году исполняется 205 лет со дня рождения М. Ю. Лермонтова, и это еще одна возможность поразмышлять о вневременном характере творчества поэта, значимость которого, разумеется, не исчерпывается юбилейными датами. Особое место в наследии классика занимает роман «Герой нашего времени». Это произведение, как и его главный герой, живут насыщенной, полнокровной интеллектуально-духовной жизнью, вызывая год от года, век от века не уменьшающийся интерес и разочтенье, переживая различные интерпретации и толкования, но никогда не устаревая, как и подобает великому произведению. Произведение, которому суждено было стоять у истоков психологического романа русской литературы, а главное — его персонаж стали знаковым явлением русской общественной жизни, поисков русского сознания, мучительных страданий русской души. В то же время, роман и сам герой как личность существуют и в контексте европейской художественной традиции, обобщая всю ту сумму идей, проблем, исканий, которые волновали Европу и Россию в первой половине XIX века.

Критика той эпохи в отношении романа М. Лермонтова и его героя разделялась на два лагеря: одни считали, что Печорин — одаренный человек, но личность, искалеченная светским воспитанием. Другие — непримиримые оппоненты романа и автора — полагали, что Печорин безнравственен, аморален и даже вульгарен. Они считали, что в романе *нет ничего русского* и говорили, что герой порочен и списан у западноевропейских романистов. В этой связи встает довольно часто задаваемый вопрос о генезисе личности героя: есть ли он порождение русской почвы, или был привит, посажен в нее западноевропейским дискурсом. В. Набоков был убежден, что Печорин — «скучающий чу-

дак — продукт нескольких поколений, в том числе *нерусских*; очередное порождение вымысла, восходящего к целой галерее вымышленных героев, склонных к рефлексии, начиная от Сен-Пре... в романе Руссо „Юлия, или Новая Элоиза“ (1761) и Вертера... в повести Гёте „Страдания молодого Вертера“ (1774) и др. <...> Героев байроновских поэм, в особенности „Гяура“ (1813) и „Корсара“ (1614)... а также разнообразной, хотя и более легковесной продукции французских романистов первой половины того же столетия (Нодье, Бальзак и т. д.). <...> Соотнесенность Печорина с конкретным временем и конкретным местом придает, конечно, своеобразие *плоду, возвращенному на другой почве*, однако сомнительно, чтобы рассуждения о притеснении свободомыслия со стороны тиранического режима Николая I помогли нам его распробовать»<sup>1</sup> (курсив наш. — И. Ц.). Естественно М. Ю. Лермонтов, находясь в контексте раздумий европейской художественной мысли о «сыне времени», не мог не размышлять о произведениях европейской литературы, изображавшей «героя века». Поэт переплавлял различные традиции для создания внутренних механизмов характера и натуры «сына века», чтобы описать именно *русский тип личности*. Как отмечает Л. И. Вольперт, специфика рецепции М. Лермонтова особенная: он «стремится делать все „по-иному“: идти *по следам*, но делать все *по-своему*. <...> М. Лермонтов усваивает европейский опыт творчески, *по-своему*, оригинально переплавляя предыдущую традицию»<sup>2</sup>. Лермонтов создал особый тип героя, для обозначения которого в XX веке был введен термин «лермонтовский человек», обязанный своим появлением исследованиям Д. Е. Максимова («Поэзия Лермонтова»). Этот тип трактовался как близкий самому поэту и в то же время не являющийся его alter ego. Понятие «лермонтовский человек» прочитывается как культурно-психологический тип. «Феномен „лермонтовского человека“ вырастает из социокультурной жизни 30-х гг. XIX в. <...> „Лермонтовский человек“ — это не только сам Лермонтов, но и люди, вызывающие его „эстетическую симпатию“, что отнюдь не всегда означает и симпатию этическую. „Люди Лермонтова“ интересны ему по своему духовно-душевному складу и судьбе»<sup>3</sup>.

Приступая к своему роману, поэт намеренно усложняет задачу: он хочет через своего героя поставить вопросы о глубинных нравственно-философских основаниях мира и личности в этом мире, ее правах, самоценности и свободах, ее месте и роли в обществе, ее предназначении и реализации ее внутренних ресурсов. Но все эти вопросы он стремился разрешить с точки зрения «русского духа», его мирозерцания и мироощущения. Действительно, «Печорин не человек Запада — он человек русской послепетровской европеизированной культуры, и акцент здесь может перемещаться со слова „европеизированной“ на слово „русской“. Это определяет противоречивость его характера и, в частности, его вос-

приимчивость, способность в определенные моменты быть „человеком Востока“, совмещать в себе несовместимые культурные модели»<sup>4</sup>.

Главный герой — сложная личность, в нем воплощены характерные черты русского общественного сознания 1830-х годов. М. Лермонтов изобразил в Печорине внутренние противоречия сердца, герою свойственен глубокий самоанализ и рефлексия. Однако этот набор личных качеств вряд ли делает его «русским типом»: в мировой литературе достаточно таких же сильных героев, мучающихся, как Гамлет тем, что «нет правды на земле, / Но правды нет и выше», и рефлектирующих по этим и другим вечным проблемам бытия. Как же обнаружить, что перед нами именно русский тип, а не просто рецепция европейских идей на русской почве? Так, например, европеец принц Гамлет рефлектирует над проблемами головными, рациональными, а русский офицер прапорщик Печорин — над проблемами духовными и душевными. Гамлет, как наследник престола, личность не частная, ему по положению надлежит думать о судьбах если не мира, то своих будущих поданных, о сути власти и ответственности, о том, что «распадается связь времен» и т. д. Офицер Г. А. Печорин, хоть и состоит на военной службе, но он — частный человек. Но русскому уму и духу свойственно переживать общественно-философские и морально-этические проблемы более страстно, нежели личные, для него разрешение смысла жизни и цели деятельности важнее своей частной судьбы. Именно с Печорина начинается галерея героев, которые смогут прожить без хлеба насущного, но не могут жить без идеи и саморефлексии. В русском культурном логосе развит *вечный поиск самопознания*. «Лермонтов впервые в русской литературе вывел на страницы своего романа героя, который прямо ставил перед собой самые главные, „последние“ вопросы человеческого бытия — о цели и смысле жизни человека, о его предназначении»<sup>5</sup>.

У лишних людей, таких, например, как Печорин, явственный избыток сил. В то же время «Печорин — один из провозвестников галереи героев, лишенных корысти, желания вписаться в официальную общественную ситуацию, сделать в ней карьеру. Он не стремится ни к богатству, ни к славе, ни к положению. Печорин одушевлен нравственными исканиями. Это нравственные эксперименты, которые в экзальтированной форме продолжают герои Достоевского»<sup>6</sup>. По замечанию В. Доманского, не смотря ни на что, «Печорин не стал ни циником, ни человеконенавистником. Его эгоизм философский (сущностный), а не бытовой. Он страдает, мучается от одиночества, неприкаянности человека в этом мире, его обреченности»<sup>7</sup>. Героя отличают исключительно душевные страдания, и именно Россия — страна с ярко выраженной *душевной доминантой*.

Как уже было отмечено, для романа «Герой нашего времени», безусловно, существенное значение имела *европейская традиция*. Русский

поэт в своем творчестве всегда находился в плодотворном межкультурном диалоге с мировой литературой, что, безусловно, обогатило как творчество самого поэта, так и русскую художественную традицию в целом. М. Лермонтов, и как великий писатель, и как интеллеktуал, не смущался учиться у французских классиков, но главное — он в рамках *межкультурного диалога* осмыслял замысел, композицию и идейно-художественное решение своего произведения, такая позиция автора связана, по нашему мнению, с тем, что русскому классику предстояло выступить новатором — закладывать традицию, тогда как французским — продолжать уже имеющуюся. Так, например, исповедальная форма французского романа подсказала М. Лермонтову идею сделать доминирующей частью произведения дневник Печорина. Однако исповедь Печорина — это *не* история всей его жизни и даже не та история «трех лет», которую пишет герой Мюссе. А в предисловии к «Журналу Печорина» Лермонтов писал, что «Исповедь Руссо имеет уже тот недостаток, что он читал ее своим друзьям». *Ироничность склада мышления* лермонтовского героя во многом определяет собой и всю систему стиля его дневников, ирония выделяет героя из круга его литературных собратьев. На первый взгляд, может создаться впечатление, что Лермонтов, стремясь к философской обобщенности, взял не только название произведения Мюссе, в котором нашел нечто для себя важное, но и концепцию, а возможно, как полагают некоторые критики, перенес на русскую почву французский сюжет. Примечательно, что и первоначальное заглавие лермонтовского романа — «Один из героев начала века» — еще больше перекликалось с названием романа Мюссе. Однако центральный персонаж «Героя нашего времени» — полная *противоположность* и Октаву, герою Мюссе, и идее, и финалу романа в целом: Печорин, как центральная фигура, по своей цельности *не* допускает никакого благополучия и никакого примирения с жизнью, потому что он находится в реальной *борьбе* с этим. У европейских прототипов героя романа всегда описаны причины, побудительные мотивы их разочарования. О причинах скорби и душевного опустошения Печорина нам неизвестно, что указывает *не* на *жизнейско-бытовую*, как например, измена возлюбленной у персонажа Мюссе, а на *онтологическую* причину. Лермонтов обогатил концепцию французского классика идеями историзма и проблемами русской жизни.

*Антитеза естественного и свободного человека* (Бэла — Печорин) сближает Лермонтова с концепцией Руссо, создателя «Исповеди». Однако русский поэт намного усложнил руссоистскую концепцию культуры. Лермонтову, знатоку Кавказа, было немаловажно показать столкновение различных укладов жизни, двух культурных миров, цивилизаций. Печорин, *не* утруждаясь понять иной национальный мир, его обычаи, законы и традиции, все разрушает. Ему важен вывод, что «любовь дикарки не немногим лучше любви знатной барыни», а Бэла с горечью мог-

ла бы, наверное, ответить, что и любовь аристократа не намного душевнее любви «дикаря».

Ироническое мироощущение и скепсис Печорина явились итогом пережитого, результатом каких-то сдвигов в его сознании, загадочных обстоятельств, так и не проясненных в романе и окруженных атмосферой романтической тайны и недоговоренности. И оказывается, что «Печорин не принадлежит по рождению ни к одному из миров, в которых действует. <...> Тайна окутывает прошлое героя... таинственно и его будущее, и смерть по дороге из Персии. <...> Герой ни разу не стремится найти гармонию с внешней ситуацией. Он, напротив, ломает ее, подчиняя своим правилам. Печорин находится в плену у своего однажды состоявшегося под воздействием других обстоятельств, в иных времени-пространстве „я“. <...> Не умея преодолеть прошлое, Печорин лишает себя будущего, лишает себя надежды на перемены внутренние, ему остается лишь средство для перемен внешних — путешествия»<sup>8</sup>. И финал жизни героя — смерть в дороге, разумеется, не случаен: модель русского космоса — это *путь-дорога*, и один из ведущих национальных русских концептов — это «дорога». А *перекресток* — русский архетип. В романе Мюссе «Исповедь сына века» герой совершает благородный поступок, и финал получает нравственно-благополучный характер, «счастливый конец», для его русского писателя это категорически невозможно.

В советском литературоведении шел принципиальный спор о том, что является *первоосновой характера в реалистическом изображении*. Так, Г. А. Гуковский полагал, что такая личность в изображении писателя делится на «индивидуально-природное и социально-типическое». В. М. Маркович считал, что в реалистическом характере сочетаются конкретно-историческое и общечеловеческое. Б. Т. Удодов уверен, что реалистический характер является синтезом конкретно-исторического и общечеловеческого, видового и родового. Мы считаем, что характер строится как сложное переплетение *индивидуально-личностного, национально-культурного, конкретно-исторического и универсального/общечеловеческого*, что и продемонстрировал русский классик на примере своего героя.

Предложим наше видение лишь некоторых аспектов *различий/расхождений* между романом М. Ю. Лермонтова и европейскими произведениями в таблице.

Таким образом, все переключки и схождения романа Лермонтова с романами французских романтиков (английских и немецких), *не могут* свидетельствовать о том, что Лермонтов использовал известные уже сюжеты, идеи образы, но убеждают со всей очевидностью в обратном: *во-первых*, отголоски байронизма повлияли как на русского, так и на французских писателей при написании этих романов. Более того, по мнению В. С. Соловьева, «отличие же Лермонтова в том, что он *не* был

Таблица. Роман М. Ю. Лермонтова и европейские произведения

«Герой нашего времени»	Европейская классика
Печорин рефлектирует над проблемами духовными и душевными, неудовлетворенность мотивирована конкретными русскими историческими условиями	Разочарованный герой рефлектирует над эмоциональными проблемами. Неудовлетворенность обществом мотивирована абстрактно в рамках романтической традиции
<i>Ведущая идея</i> — трагедия несостоявшейся в полной мере судьбы незаурядного человека. Исследование личности человека — его душевной и умственной жизни как процесса	<i>Ведущая идея</i> — любовь, вставшая на место высоких идеалов, потерянных в эпоху Реставрации. Философское осмысление трагической биографии поколения посленаполеоновской эпохи
<i>Философский эгоизм</i> , скрещенный с личным бескорыстием	Бытовой эгоцентризм.
<i>Социальный и философский психологизм</i> . Лермонтов готовил почву для <i>толстовского раскрытия «диалектики души»</i> героя	<i>Романтический психологизм</i>
Роман <i>полифоничен</i>	Отсутствие полифонизма — <i>монологизм</i>

подражателем Байрона, а его младшим братом, и *не* из книг, а разве из общего происхождения получил это западное наследие, с которым ему тесно было в безличной русской среде»<sup>9</sup>. Реалистическое выражение *двойственности* героя и было «преодолением байронизма». *Во-вторых*, перед нами произведение, в котором изображен герой с более глубокой духовной жизнью, с исконно русской мотивацией поступка, мучающийся не только абстрактными проблемами бытия, но и несовершенством именно российской действительности, отсутствием масштаба задачи. Печорин, хоть и назван «героем времени», однако более *противостоит* этому времени, чем обусловлен им. Герой углублен в себя и поисками самого себя. *В-третьих*, новаторство романа и в своеобразно выстроенной оптике, когда каждое событие и сам герой видятся (даются) с разных точек зрения, — это художественное открытие Лермонтова предвосхищает модернистские приемы. *В-четвертых*, благодаря межкультурному диалогу Лермонтов смог создать не только выдающийся роман в рамках русской литературной традиции, но и произведение мирового значения, обогатив и русскую, и европейскую художественную мысль своим взглядом на трагедию неординарной личности *в любые времена, особенно в эпоху безвременья*.

Действительно в «М. Лермонтове готовился тот, кто должен был... заменить Пушкина, великий живописец русского быта, по убеждению Гоголя, истинный печальник народа, по мнению Достоевского, и в ком была сломлена, по словам Василия Розанова, самая крона русской ли-



тратуры, а не ее боковые сучья. <...> А еще тот, кто уже прорывался в космос и умел сурово и благодатно говорить с Богом»<sup>10</sup>.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> *Набоков В. В.* Лекции по русской литературе // URL: <http://pergam-club.ru/book/3387> (дата обращения: 10.01.2018).

<sup>2</sup> *Вольперт Л. И.* Лермонтов и французская литература // URL: <http://www.ruthenia.ru/volpert/lermontov/02.htm> (дата обращения: 10.01.2018).

<sup>3</sup> *Милованова Т. С.* «Лермонтовский человек» как философский и социокультурный феномен в русской литературе первой половины 1830-х годов. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М, 2012.

<sup>4</sup> *Лотман Ю. М.* Фаталист и проблема Востока и Запада в творчестве М. Лермонтова. // Лотман Ю. М. О русской литературе. Статьи и исследования. СПб., 2005. С. 614.

<sup>5</sup> *Удодов Б. Т.* Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Книга для учителя. М., 1989. С. 82.

<sup>6</sup> *Борев Ю.* Эстетика. Реализм в русской литературе. М., 2002. С. 390.

<sup>7</sup> *Доманский В. А.* Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе // URL: [http://ido.tsu.ru/other\\_res/school/litkult/21.html](http://ido.tsu.ru/other_res/school/litkult/21.html) (дата обращения: 10.01.2018).

<sup>8</sup> *Погребная Я. В.* Миф и архетип в романе М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» // Аспекты современной мифопоэтики. Учеб. пособие. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2010. 178 с.

<sup>9</sup> *Соловьев В. С.* Лермонтов. 1901.

<sup>10</sup> *Скатов Н. Н.* Всеведение пророка // Филологические науки. 2004. № 6. С. 87–97.

#### Tvic I. I.

*“Ion Creangă” State Pedagogical University of Chisinau, Moldova*

#### PECHORIN'S IMAGE IN THE SPACE OF DIALOGUE OF CULTURES: NATIONAL SPECIFICITY AND UNIVERSAL OVERALL IN THE CHARACTER AND PERSONALITY OF THE HERO

The article highlights the question of the hero personality in Mikhail Lermontov's novel: does Pechorin have Russian roots, or is he inspired by European literary traditions? The author argues that Russian poet, on the one hand, has always been in intercultural dialogue with world literature, which has brought new ideas to his work, but at the same time proves that Pechorin is a Russian type, a hero with a Russian motivation for action and mentality, one of the forerunners of a gallery of heroes, who can not live without a high idea and self-reflection.

*Keywords:* dialogue of cultures; national features; Russian type of personality.

## **ОПЫТ КОМПАРАТИВИСТСКОГО АНАЛИЗА ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИТЕРАТУР ПО ЧЕТЫРЕМ УРОВНЯМ**

В статье рассматриваются в сопоставительном аспекте произведения русской и французской литератур — «маленькая трагедия» А. С. Пушкина «Каменный гость» и новелла П. Мериме «Венера Ильская». Выявлены сходства и отличия двух произведений на генезисном, сюжетно-образном, композиционном уровнях, а также в способах реализации художественной условности. При этом родо-жанровые отличия в статье не рассматриваются. Обращено внимание на творческое содружество двух писателей.

*Ключевые слова:* А. С. Пушкин; П. Мериме; «Каменный гость»; «Венера Ильская»; образ статуи.

Компаративистское исследование — один из продуктивных методов литературоведческого анализа, рассматривающий произведения разных национальных литератур по линиям либо типологических схождений, либо контактно-генетических связей. Сравнительно-сопоставительный анализ помогает выявить в двух и более произведениях, как правило, относящихся к разным национальным литературам, то общее, что объединяет произведения искусства слова, и особенное, специфическое для национальной культуры, истории и менталитета.

Рассмотрим в сравнительном аспекте произведения двух великих классиков русской и французской литератур XIX века — трагедию «Каменный гость» А. С. Пушкина и новеллу «Венера Ильская» П. Мериме.

Пушкин и Мериме внимательно и с интересом следили за творчеством друг друга. Мериме перевел на французский язык такие произведения русского писателя, как «Пиковая дама», «Выстрел», «Цыганы», стихотворения «Гусар», «Анчар», «Пророк», «Какая ночь! Мороз трескучий...». Пушкин, в свою очередь, создал «Песни западных славян», ориентируясь на книгу Мериме «Гузла, или Сборник иллирийских песен, записанных в Далмации, Боснии, Хорватии и Герцеговине», отметив в предисловии к ним талант и оригинальность французского писателя.

Сопоставление анализируемых произведений А. Пушкина и П. Мериме выявляет разницу в обработке одной темы, а именно — темы мести ожившей статуи на четырех уровнях: генезисном, сюжетно-образном, композиционном, а также в способах реализации художественной условности. При этом родо-жанровые отличия в статье не рассматриваются.

Если говорить о сюжете, то русский и французский писатели черпали его из разных источников: Пушкин использовал распространенный

фольклорный сюжет о распутнике и грешнике Дон-Хуане, обработанный испанским драматургом Тирсо де Молиной, известный Пушкину по опере «Дон-Жуан» (1787) Моцарта и комедии Мольера «Дон-Жуан, или Каменный пир» (поставлена в 1665 году), а сюжет новеллы Мериме, по его словам, восходит к древнегреческому писателю-сатирику Лукиану Самосатскому и средневековой легенде из книги немецкого историка Маркварда Фреера: «Я задумал написать этот рассказ, прочитав у Фреера одну средневековую легенду. Кроме того, кое-какие подробности я заимствовал у Лукиана, рассказывающего о статуе, избивающей людей»<sup>1</sup>. Как бы подчеркивая источник сюжета, Мериме эпиграфом к новелле берет строки из сочинения Лукиана «Любитель лжи, или Невер», где рассказывается о медной статуе коринфского полководца Пелиха, которая могла излечивать больных. По ночам она оживала, бродя по саду. Когда один из конюхов посмел украсть золотые монеты, которые преподносились статуе в знак благодарности за исцеление, она жестоко его наказала: конюх умер, и по всему телу были видны синяки.

Французские исследователи творчества Мериме указывают следующие источники «Венеры Илльской»<sup>2</sup>. 1) Легенда, изложенная в хронике английского историка XII века Уильяма Мальмсберийского «*De gestis Regum Anglorum libri quinque*» («Деяния английских королей», 1125), которую использовал французский композитор, современник Мериме, Ф. Герольд в опере «Цампа, или мраморная невеста» (1831). Либретто оперы в целом повторяется в новелле Мериме: «...некий римлянин, играя в день своей свадьбы в мяч с гостями, надел свое обручальное кольцо на палец изваяния Венеры. Когда он затем попытался снять кольцо с пальца каменной богини, тот согнулся, и юноша не смог получить кольцо обратно. Спустя некоторое время палец разогнулся, однако кольца на нем уже не было. В ту же ночь новобрачных посетил женский демон в облике Венеры, который объявил себя законной невестой юноши. Лишившись мужской силы, последний обратился за помощью к священнику, бывшему чернокнижнику, и тот изгнал демона, но заплатил за это собственной жизнью»<sup>3</sup>. 2) Итальянский дипломат граф Константин Нигра в письме к автору книги «Мериме и его друзья» А. Филону написал, что «Венера Илльская — пародия, написанная по мотивам итальянской легенды, рассказанной старым летописцем. Эта история есть и в произведениях других авторов: „История Григория VII“ А.-Ф. Вильмена. Из Вильмена Мериме и узнал о легенде». Это письмо Филон процитировал своей книге. 3) Мериме, который знал английский язык, мог вдохновиться соответствующим отрывком из «Анатомии меланхолии» английского мыслителя XVII века Роберта Бертона, где рассматривались сущность и причины меланхолии, порожденные, в том числе, колдовством и магией.

В обоих произведениях имеется любовный треугольник: но у Пушкина его составляют два мужчины и одна женщина, а у Мериме наоборот —

две женщины и один мужчина. Общая канва сюжета едина — месть ожившей статуи, ведущая к гибели героя, причем смерть наступает от того, что статуя сдавливает жертву в своих холодных объятиях. И в том, и в другом произведении человек провоцирует статую: в «Каменном госте» Дон Гуан приглашает прийти статую Командора на его любовное свидание с вдовой умершего, у Мериме Альфонс де Пейрорад надевает свадебное кольцо на палец Венере, тем самым признав ее своей женой.

Р. Г. Назиров в обстоятельной и интересной статье «Сюжет об оживающей статуе» рассматривает три вида таких статуй: статуя-покровительница, статуя-мстительница и жуткая «влюбленная статуя»<sup>4</sup>. В «Каменном госте», по классификации Назирова, мы встречаемся со статуей-мстительницей, в «Венере Илльской» — с влюбленной статуей (недаром на цоколе статуи была выбита фраза на латинском: «Берегись любящей»). Отсюда и сюжетные различия двух произведений.

У Пушкина, хотя драма и называется «Каменный гость», статуя Командора появляется только в предпоследней сцене, а все действие развивается вокруг похождения Дон Гуана. У Мериме рассказ о найденном «идоле» держит в напряжении с первых и до последних страниц. Венера все время является темой для разговоров всех персонажей новеллы, описывается несколько раз (проводником повествователя, самим повествователем, господином де Пейрорад), к ней обращаются, с ней разговаривают, как с женщиной («подлюга», «чертовка»).

При построении «Каменного гостя» Пушкин, как нам кажется, ориентировался на античные образцы, что подтверждается использованием им такого драматургического приема древнегреческой трагедии, как *deus ex machina* (бог из машины). Огромная статуя Командора («исполин»), подобно богу, появляется в заключительной сцене пушкинской драмы и карает грешника своей тяжелой десницей. Пушкин прекрасно знал античную трагедию и по этому поводу заметил в статье «О поэзии классической и романтической» (1825): «Не считаю за нужное говорить о поэзии греков и римлян — каждый образованный европеец должен иметь достаточное понятие о бессмертных созданиях величавой древности»<sup>5</sup>. Как пишет Н. А. Буранок, «рассуждения Пушкина о сущности драматических произведений свидетельствуют о его глубоких познаниях в области теории драмы и, в частности, античной теории, разработанной в поэтиках Аристотеля и Горация»<sup>6</sup>.

Совершенно иным путем следует Мериме при разработке композиции своей новеллы, в которой угадывается архитектоника европейского готического романа с его сверхъестественными «ужасами», мистикой, эмоциональной напряженностью, увеличивающейся по мере движения сюжета к развязке.

И Дон Гуан, и Альфонс де Пейрорад являются пресыщенными возвратниками, но, в отличие от расчетливого жениха из новеллы Мериме,

женившегося молодой привлекательной девушке — богатой наследнице, Дон Гуан в последние минуты своей жизни испытывает искреннее чувство любви и погибает с именем Донны Анны.

Различны и статуи в двух произведениях: в одном случае это мужчина, а в другом — изваяние древнеримской богини любви и красоты Венеры. Различен и «материал», из которого сделаны статуи: камень и медь/бронза. Появившись в конце, как *deus ex machine*, Командор вместе с Дон Гуаном проваливается в преисподнюю, тем самым статуя у Пушкина мыслится как божье возмездие грешнику. Как пишет Анна Ахматова в статье «„Каменный гость“ Пушкина», «Статуя Командора — символ возмездия, но если бы еще на кладбище она увлекла с собой Дон Гуана, то тоже еще не было бы трагедии, а скорее театр ужасов»<sup>7</sup>. Пушкин, как известно, не пошел по этому пути. Такое развитие сюжета предложил Мериме. В новелле Мериме статуя изначально воспринимается как нечто сатанинское: когда статую извлекали из земли, она раздробила ногу одному из героев, тащивших ее, когда же после всех печальных событий (смертей сына и отца де Пейрорад), ее переплавили на церковный колокол, то и в новом качестве «подлюга» наносит вред: «С тех пор как в Илле звонит новый колокол, виноградники уже два раза пострадали от мороза».

Впервые облик Венеры описывает безымянный проводник повествователя, который присутствовал в момент изначального обнаружения статуи. То, что Венеру выкапывают из-под земли, то есть как бы извлекают из преисподней, в глазах простых крестьян доказывается ее чернотой («вот показалась черная рука, похожая на руку мертвеца, лезущего из земли», «огромная черная женщина, совсем почти голая, из чистой меди»), «недобрым выражением» лица и «злым» взглядом («она глядит на вас в упор своими большими белыми глазами... словно сверлит взглядом», «у него недоброе выражение... да и сама она злая»). В следующий раз она дает отпор двум гулякам, которые заводят с ней разговор, как с уличной девкой: «Ты здесь, подлюга? <...> Ты еще здесь? Это ты сломала ногу Жану Колью! Достанься ты мне, я бы тебе свернул шею». И после того, как один хулиган попытался кинуть в нее камень, этот камень, отскочив, попал ему в голову: «Она швырнула в меня камень обратно!» — вскрикивает каталонец, теперь уверенный в том, что имеет дело с нечистой силой. После смерти Альфонса выражение лица Венеры приобретает злое и насмешливое выражение, и повествователь сравнивает ее с «адским божеством, ликующим по поводу несчастья».

В своей шутливой речи отец предлагает сыну на выбор двух Венер: «Избери себе какую хочешь Венеру — римскую или каталонскую. <...> Римлянка черна, каталонка бела. Римлянка холодна, каталонка воспламеняет все, что к ней приближается»<sup>8</sup>. Так, отец, сравнивая двух «невест» сына, предугадывает страшную развязку: в брачной постели лежат две Венеры, поджидая своего суженого.

Название драмы Пушкина «Каменный гость» свидетельствует о том, что для него главным действующим лицом был все-таки не Дон Гуан, а статуя Командора. Здесь также выстраивается любовный треугольник — Дон Гуан, Донна Анна и статуя, причем «роль соперника, ревнующего к мертвому, недвусмысленно выпадает на долю Дон Гуана»<sup>9</sup>. Таким образом, ревнивцем у Пушкина выступает не статуя, как у Мериме, а живой человек. Пушкин в корне «переворачивает»<sup>10</sup> ситуацию Мериме, у которого демонической силой выступает, наоборот, статуя Венеры.

Итак, мы можем наблюдать, что роль и функции двух статуй в русской и французской литературе различны. Различны в обоих произведениях и способы реализации художественной условности. Перед автором «Каменного гостя» не стоит задача напугать читателя, вселить в него мистический ужас, Пушкин хочет показать неотвратимость божественного возмездия за совершенные преступления. Мериме же, как было сказано выше, разрабатывает мистическую историю, следуя всем канонам данного жанра: inferнальная тематика, потусторонние персонажи, не поддающиеся логическому объяснению события, сверхъестественные явления, ожидание страха, таинственности и загадочности сопровождают читателя на протяжении всей истории.

Таким образом, если Пушкин создает художественную условность, используя категорию фантастического, то Мериме, следуя за готическим романом, использует для этой цели мистику.

Итак, компаративный анализ позволил определить оригинальность каждого произведения русской и французской литератур, их идейно-эстетическое своеобразие, проследить их контактно-генетические связи и типологические схождения, увидеть творческую и идейную перекличку А. Пушкина и П. Мериме и, тем самым, выявить диалог культур в литературном процессе России и Франции 1830-х годов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Мериме П. Собр. соч.: В 6 т. М.: Правда, 1963. Т. 2. С. 499.

<sup>2</sup> Данные сведения были любезно предоставлены профессором университета Сорбонны Александром Строевым, за что автор выражает ему огромную благодарность.

<sup>3</sup> Герольд Ф. Опера «Цампа, или мраморная невеста» [Электронный ресурс] // Classic-online.ru. URL: <http://classic-online.ru/ru/production/21550#> (дата обращения: 05.12.2018).

<sup>4</sup> Назиров Р. Г. Сюжет об оживающей статуе // Фольклор народов России. Фольклор и литература. Общее и особенное в фольклоре разных народов. Межвуз. науч. сб. Уфа: Башкирский ун-т, 1991. С. 25.

<sup>5</sup> Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 19 т. М.: Воскресенье, 1994–1997. Т.11. С. 36.

<sup>6</sup> Буранок Н. А. А. С. Пушкин об античной драматургии. [Электронный ресурс] // Культура и текст. [2001]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/a-s-pushkin-ob-antichnoy-dramaturgii> (дата обращения: 02.12.2018).

<sup>7</sup> Ахматова А. А. Полн. собр. поэзии и прозы в одном томе. М.: Альфа-книга, 2009. С. 388.

<sup>8</sup> Мериме П. Собр. соч.: В 6 т. М.: Правда, 1963. Т. 2. С. 150.

<sup>9</sup> *Якобсон Р.* Статуя в поэтической мифологии Пушкина // *Якобсон Р.* Работы по поэтике. М.: Прогресс, 1987. С. 150.

<sup>10</sup> Наверное, лучше было бы сказать, что Мериме «переворачивает» пушкинский сюжет, поскольку «Каменный гость» написан раньше «Венеры Ильской».

**Shashkina G. Z.**

*L. N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan*

#### **AN ATTEMPT OF COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND FRENCH LITERATURE WORKS ON FOUR LEVELS**

The article deals with the comparative aspect of the works of Russian and French literature: Pushkin's "small tragedy" "The Stone Guest" and Prosper Merimée's novella "La Vénus d'Ille". While ignoring the genre differences, the author reveals the similarities and differences between these two works in their genesis, plot, images and compositional levels, as well as in the ways of realization of the artistic convention, paying attention to the creative collaboration of two writers.

*Keywords:* A. S. Pushkin; P. Merimée; "The Stone Guest", "La Vénus d'Ille"; image of a statue.





**НАПРАВЛЕНИЕ 14**

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Русская литература в школе и в вузе.

Проблемы преподавания  
русской литературы иностранным учащимся.

Теория и практика составления учебников  
по русской литературе.

Актуальные проблемы подготовки  
преподавателей русской литературы.

История, современный опыт и перспективы  
преподавания русской литературы.





## **РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ: ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА Г. Р. ДЕРЖАВИНА**

Цель статьи — дать представление о том, как изучается творчество крупнейшего русского поэта Г. Державина в курсе истории русской литературы для иностранных студентов гуманитарных специальностей.

*Ключевые слова:* новаторство; жанр; ода; философская лирика.

История русской литературы — одна из важных дисциплин образовательной программы студентов гуманитарного профиля, как на этапе предвузовской подготовки, так и на других уровнях обучения. Нами был разработан и в течение многих лет преподавался курс «История русской литературы» на русском и английском языках, и было подготовлено учебное пособие, третье, дополненное издание которого вышло в 2016 году. Данный учебный курс охватывает историю русской словесности начиная с фольклора и до начала XX века, давая представление об основных периодах развития и направлениях русской литературы и о творчестве крупнейших ее представителей. Один из разделов курса — литература XVIII века, где рассматриваются главные литературные направления этой эпохи (классицизм и сентиментализм) и основное внимание уделяется творчеству крупнейших писателей XVIII века — М. В. Ломоносова, Д. И. Фонвизина, Г. Р. Державина, Н. М. Карамзина.

Г. Р. Державин, 255 лет со дня рождения которого мы отмечаем в 2018 году, — центральная фигура в литературе своей эпохи. В. Г. Белинский называл Державина «отцом русских поэтов». Поэзия Державина завершает литературный процесс XVIII века и открывает новые пути в русской поэзии начала XIX века. Творчество Державина носит революционный для его эпохи характер. Господствовавший до него классицизм был системой строгих правил и канонов, направлением, в основе которого лежал принцип строгой иерархии жанров. Державин, который в начале своей литературной деятельности старательно изучал правила классицизма и старался подражать его крупнейшим представителям, главным образом Ломоносову, вскоре понял, что эпоха классицизма прошла и его строгие каноны мешают свободному творчеству. С этого момента он начал искать «свой особый путь». И именно благодаря ему русская поэзия открыла для себя новые темы и образы. Как отмечал Г. А. Гуковский, «„Открытие“ личности, требующей свободы для своего человеческого „я“, „открытие“ реальности индивидуального бытия, попирающе-

го навязанные ему схемы, „открытие“ природы, живой и вещественной, окружающей человека, — все это были новые идеи в литературе...»<sup>1</sup>. Используя в своей поэзии традиционные для классицизма жанровые формы, Державин полностью преобразовывал их изнутри.

Для изучения творчества Державина и объяснения его новаторства мы предлагаем студентам несколько произведений Державина, фрагменты которых рассматриваются в аудитории. Это оды «На смерть князя Мещерского», «Бог», «Фелица», стихотворение «Приглашение к обе-ду», «Памятник», «Река времен».

Разрушение иерархической системы и канонов классицизма мы рассматриваем на примере одного из самых известных произведений 1770-х годов — оды «На смерть князя Мещерского». Фрагменты текста оды предлагаются студентам для анализа на занятии.

Скользим мы бездны на краю,  
В которую стремглав свалимся;  
Приемлем с жизнью смерть свою,  
На то, чтоб умереть, родимся.  
Без жалости все смерть разит:  
И звезды ею сокрушатся,  
И солнца ею потушатся,  
И всем мирам она грозит.

Перед тем как перейти к анализу произведения, мы объясняем некоторые славянизмы, использованные в оде: «бездна», «разить», «персть», «взывать». На примере этого стихотворения мы даем представление о том, как из традиционного для классицизма жанра оды создается новый в русской литературе жанр — философской лирики. На примере изученных ранее произведений Ломоносова мы видели, что традиционные оды посвящались монархам и важным событиям в жизни государства. Именно прославление монарха и государства — центральная тема од Ломоносова. У Державина поводом для оды становится событие частного характера — смерть близкого друга и личные переживания поэта по этому поводу. Но в результате в центре оды оказываются не государственные, а вечные философские темы: трагизм человеческой жизни, мысли о месте человека в мироздании и о смысле существования.

Гиперболизм и монументальность, космический размах, характерные для традиционной оды, у Державина выполняют другие функции, служат для выражения универсально-философских идей. По словам А. В. Западова, «Космические образы в ломоносовском духе, существовавшие и раньше у Державина, в этом стихотворении иллюстрируют мрачную идею, отнюдь не свойственную материалистической философии Ломоносова»<sup>2</sup>.

Державин задаётся вопросом о том, куда уходит человек после смерти. Конечно, христианство давало ответ на этот вопрос, но Державин, че-

ловек эпохи рационализма, пытался постичь эту тайну разумом: «Здесь персть твоя, а духа нет. / Где ж он? Он там. Где там? Не знаем».

Отметим, что эти же мотивы звучат и в последнем стихотворении поэта, начатом им перед смертью:

Река времен в своем стремленьи  
Уносит все дела людей  
И топит в пропасти забвенья  
Народы, царства и царей.  
А если что и остается  
Чрез звуки лиры и трубы,  
То вечности жерлом пожрется  
И общей не уйдет судьбы.

Как отмечает А. В. Западов, «в стихотворении „На смерть князя Мещерского“ новый путь, обретенный Державиным, уже вполне определен. Державин спаял воедино все достижения русских поэтов, творчески усвоил и переработал их, дополнил своим жизненным опытом и тем сумел направить дальнейший ход развития русской поэзии»<sup>3</sup>.

Как пример философской оды в творчестве Державина мы рассматриваем оду «Бог», фрагмент которой анализируется на занятии.

Я связь миров, повсюду сущих,  
Я крайня степень вещества;  
Я средоточие живущих,  
Черта начальна божества;  
Я телом в прахе истлеваю,  
Умом громам повелеваю,  
Я царь — я раб — я червь — я бог!  
Но, будучи я столь чудесен,  
Отколе произошел? — безвестен;  
А сам собой я быть не мог.

«Бог» — это переложение библейского псалма, темой которого было прославление Создателя. Но у Державина и это произведение становится размышлением о главных философских проблемах бытия, о месте и роли человека во Вселенной. Перед началом работы с текстом мы объясняем студентам использованную в оде лексику, славянизмы: «сущий», «прах», «истлевать».

Разум, данный человеку, и стремящийся осмыслить весь космос, делает его центром мироздания. Человек — это высшая и последняя ступень в развитии материи. Выше человека только Бог. Но Бог уже начинается в человеке, так как он создал человека по своему образу и дал ему бессмертную душу. Значит человек — это та точка, в которой сходятся земное и небесное, физическое и духовное существование. Но в этом и трагизм человеческого существования, поскольку человек состоит из противоречий: он сильный и слабый, великий и ничтожный. Его разум познает тайны природы и стремится управлять ее силами, но его

тело, прожив недолгий век, умирает и становится прахом. В этой оде снова Державин пытается приоткрыть завесу над тайной человеческой жизни: откуда и как появился человек на Земле?

Оригинальность и новаторство Державина мы видим в одном из самых известных его произведений — в оде «Фелица», посвященной Екатерине II. Традиционная ода, как уже было отмечено, своей целью и главной темой имела прославление монарха на престоле, в центре ее должен был стоять величественный отвлеченный образ монарха. Державин и в этой традиционной, казалось бы, оде отступает от привычных канонов. Прославляя Екатерину, он говорит о реальном человеке, которого хвалит за разумное управление государством и гуманность. Речь Державина при этом лишена сложных абстрактных образов и фразеологии, мы слышим разговорную речь, в которой нет ничего характерного для «высокого штиля»:

Фелицы слава, слава бога,  
Который брани усмирил;  
Который сира и убога  
Покрыл, одел и накормил;  
...  
Который воду разрешает  
И лес рубить не запрещает;  
Велит и ткать, и прясть, и шить;  
Развязывая ум и руки,  
Велит любить торги, науки  
И счастье дома находить...

Еще более новаторским было соединение в жанре оды высокого и низкого, государственных тем и частной жизни, прославления и сатиры, серьезного и смешного. Прославление Екатерины в оде сочетается с сатирическим изображением ее придворных. Державин дает собирательный образ, смеясь над их слабостями:

Таков, Фелица, я развратен!  
Но на меня весь свет похож.  
Кто сколько мудростью ни знатен,  
Но всякий человек есть ложь.  
Не ходим света мы путями,  
Бежим разврата за мечтами.  
Между лентяем и брюзгой,  
Между тщеславья и пороком  
Нашел кто разве ненароком  
Путь добродетели прямой.

В жанр оды вводится изображение бытовых картин, юмор, что не допускалось ранее жанровыми канонами: о высоком следовало говорить только серьезно.

А я, проспавши до полудни,  
Курю табак и кофе пью.  
Преображая в праздник будни,

Кружу в Химерах мысль мою.  
То плен от персов похищаю,  
То стрелы к туркам обращаю.  
То возмечтав, что я султан,  
Вселенну устрашаю взглядом.  
То вдруг прельшаяся нарядом,  
Скачу к портному по кафтан.

Таким образом, в оде «Фелица» Державин выходит за рамки привычных канонов и разрушает жанровую иерархию, соединяя государственное с бытовым, высокое с низким, серьезное со смешным. В оде перед нами не абстрактные образы, а реальная жизнь. Белинский считал «Фелицу» одним из самых значительных произведений Державина: «В ней полнота чувства счастливо сочеталась с оригинальностью формы, в которой виден русский ум и слышится русская речь. Несмотря на значительную величину, эта ода проникнута внутренним единством мысли, от начала до конца выдержана в тоне. Олицетворяя в себе современное общество, поэт тонко хвалит Фелицу, сравнивая себя с нею и сатирически изображая свои пороки»<sup>4</sup>.

Известно, что Державин, кроме литературного таланта, обладал талантом художника, даже брал уроки живописи, живя в Петербурге. Продолжить эти занятия у него не было возможности, однако талант живописца мы видим во многих его произведениях, передающих в зримых образах красоту реального мира, его разнообразие и красочность. По сути Державин был первым поэтом, который уходит от абстрактных образов и создает картины реального мира.

Державин умеет видеть красоту во всем — в окружающей природе, в повседневной, домашней жизни человека. В поэзии 1790–1800-х годов он часто изображает собственную жизнь в петербургском доме или в имении Званка. Полнота и красочность мира, радость бытия становятся главными темами этих стихов. Конкретность, материальность и зримость образов — яркая особенность поэзии Державина. Все это мы видим в стихотворении «Приглашение к обеду», которое рассматриваем на занятии.

Шекснинска стерлядь золотая,  
Каймак и борщ уже стоят;  
В графинах вина, пунш, блистая  
То льдом, то искрами, манят;  
С курильниц благовонья льются,  
Плоды среди корзин смеются...

В произведении прослеживаются темы, характерные для античных поэтов Анакреона и Горация, оказавших большое влияние в целом на поэзию XVIII — начала XIX века. Одна из «анакреонтических» тем стихотворения — краткость, эфемерность бытия. Но в этом произведении нет трагизма, характерного оды «На смерть князя Мещерского».



Жизнь коротка, поэтому надо наслаждаться каждой минутой земного существования, ценить простые радости, которые дарит жизнь.

Достоинствам я цену знаю  
И знаю то, что век наш тень;  
Что лишь младенчество проводим —  
Уже ко старости подходим,  
И смерть к нам смотрит чрез забор.  
Увы! — то как не умудриться  
Хоть раз цветами не увиться  
И не оставить мрачный взор?

Другая тема, отсылающая уже к Горацию, — это ценность простой здоровой жизни вдали от суеты большого города, умение ценить то, что имеешь, радоваться каждому дню и, главное, сохранять свое достоинство:

Блаженство не в лучах порфир,  
Не в вкусе яств, не в неге слуха,  
Но в здравье и спокойстве духа, —  
Умеренность есть лучший пир.

Заключает цикл занятий, посвященных творчеству Державина, анализ стихотворения «Памятник». Это произведение также было во многом навеяно поэзией Горация. В нем Державин, задолго до своего ухода из жизни, как бы уже подводит итоги пути. Центральный образ произведения — образ вечного нематериального памятника. И главная тема стихотворения — мысль о том, что лучшим памятником поэту станет память о нем в народе и благодарность за то, что поэт никогда не изменял своему достоинству, не льстил монархам, не боялся говорить им правду, и принес в поэзию живую и богатую русскую речь.

Всяк будет помнить то в народах неисчетных,  
Как из безвестности я тем известен стал,  
Что первый я дерзнул в забавном русском слоге  
О добродетелях Фелицы возгласить,  
В сердечной простоте беседовать о Боге  
И истину царям с улыбкой говорить.

Таким образом, мы видим, насколько велико значение творчества Державина не только для его эпохи, но и для всего литературного процесса. В стихах Державина впервые мы видим реальный мир в его конкретных, зримых образах. Державин приносит в литературу автобиографические темы, уравнивает в правах личное, частное и государственное. Его лирический герой — это реальный, человек со своим индивидуальным внутренним миром, мыслями, чувствами, духовным опытом. Именно в творчестве Державина берет свое начало жанр философской лирики, получивший дальнейшее развитие в поэзии Батюшкова, Пушкина, Тютчева, Мандельштама.

Изучение творчества Державина на занятиях дополняется посещением мемориального музея Державина в Петербурге, где студенты имеют возможность больше узнать о жизни поэта и о его эпохе.

#### **ПРИМЕЧАНИЯ**

<sup>1</sup> *Гуковский Г. А.* Русская литература XVIII века. М., 1999. С. 281.

<sup>2</sup> *Западов А. В.* Поэты XVIII века. М., 1979. С. 183.

<sup>3</sup> Там же. С. 184.

<sup>4</sup> *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч. М., 1955. Т. 6. С. 640.

**Abashina M. G.**

*Military Training and Research Center of the Navy, Kuznetsov Naval Academy, Russia*

#### **RUSSIAN LITERATURE IN A FOREIGN AUDIENCE: THE STUDY OF GAVRIIL DERZHAVIN'S WORKS**

The purpose of the article is to give an idea of how the works of the greatest Russian poet Gavrili Derzhavin is studied in the course of the history of Russian literature for foreign students of humanities.

*Keywords:* innovation; genre; ode; philosophical lyrics.

**О СПОСОБАХ ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ПОЗИЦИИ  
(НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ПОВЕСТИ КАМИЛЯ ЗИГАНШИНА  
«МАХА, ИЛИ ИСТОРИЯ ЖИЗНИ КУНИЧКИ»)**

В статье рассматриваются способы выражения авторской позиции и семантическое развитие ключевого слова произведения «куница».

*Ключевые слова:* семантика; куница; авторская позиция; финал.

Авторская позиция — это отношение автора к своим героям, выраженное в смысле названия произведения, в портретах героев, в их мыслях и чувствах, в композиции, в символике, в описании природы, а также непосредственно в оценках повествователя<sup>1</sup>. Обучение умению определять авторскую позицию занимает особое место в современной методике преподавания филологических дисциплин. Перед учителем, несомненно, стоит задача выбора произведения для последующего анализа с целью определения способов выражения авторской позиции.

Обращение к малой прозе уфимского писателя Камиля Зиганшина — это интересная и новая форма проведения уроков внеклассного чтения, занятий по внеурочной деятельности, основная цель которых — обучение учащихся умению анализировать текст художественного произведения. Повесть Камиля Зиганшина «Маха, или История жизни кунички» написана в 1988 году, когда автор работал штатным охотником в Хабаровском крае, в Лазовском госпромхозе. Вместе с удэгейцами он промышлял соболями и мясом диких животных. Наблюдал за красотами Уссурийской тайги, знакомился с местными жителями, интересовался природой края и ее обитателями. Там он и стал делать первые наброски своих книг, первые путевые записки и дневники. На одном из притоков горной реки Хор за ним был закреплен промысловый участок протяженностью в 100 тысяч гектаров. Он проработал четыре сезона. Вернувшись, продолжил писать. Повесть «Маха, или История жизни кунички» — результат его наблюдений за жизнью куниц в природе<sup>2</sup>.

Используя текст повести, необходимо, на мой взгляд, обратить внимание учащихся и на семантическое развитие ключевого слова произведения «куница». Известно, что древнерусские названия мехов имеют особую семантическую структуру. Обозначение меха не являлось для слова «куница» первичным. Слово образовалось путем метонимического переноса из названия пушного зверя: куница — пушной зверек с красивой ценной шерстью. Вторичное значение слова «куница» относится именно к меху куниц и обозначает значение «денежная единица». В язы-

ке появляются такие слова, как «куна», «куница». Слово стало употребляться в языке и как вид денежной единицы, вид пошлины, и как вид животного. В языковом употреблении все чаще появляются слова «шкурка куницы», «шапка из куницы», «одежда из куницы». Следовательно, слово претерпело определенные изменения и развитие. Семантическое развитие слова можно представить таким образом: пушной зверь, одежда из шкурок, денежная единица, деньги, пошлина.

Анализируя текст повести Камиля Зиганшина «Маха, или История жизни кунички», читатель в финале произведения отмечает некую обеспокоенность автора, его тревогу за судьбу куниц в природе. Финальная глава повести — самая короткая. В ней всего пять абзацев, последний из которых — это всего лишь одно предложение: «Чем встретит окружающий мир ее детей?»

Финал как часть композиции может заканчивать произведения, а может совпадать с развязкой. Иногда финалом служит эпилог. Для выявления авторской позиции возможно обращение к анализу финальной главы повести. Автора буквально «преследует» мысль о том, что куница превратилась в одежду из шкурок, в шапки из шкурок, стала предметом мены, пошлины, обогащения, людской наживы. Писатель использует ключевые слова: «насмерть перепуганная», «припадая на поврежденную лапу», «сторонясь дорог», «уходила все дальше и дальше от несчастного места».

Художественные особенности любого произведения — это изобразительно-выразительные средства, использованные автором. В последней главе автор использовал фонетические средства: аллитерацию (повтор согласных звуков), ассонанс (повторение гласных звуков). Примеры аллитерации: «насмерть», «перепуганная», «припадая», «поврежденную», «речушки», «дремучей», «рубеж», «крутых». Примеры ассонанса: «Маха», «Дальнего», «гайно», «мать». Лексические средства в тексте главы: 1) антитеза — противопоставление, используемое в художественной литературе. К примеру, «малые и большие речушки», «поднималась и спускалась», «шум и тишина»; 2) гипербола — образное выражение, преувеличивающее какое-либо действие, предмет, явление. Употребляется в целях усиления художественного впечатления: «насмерть перепуганная Маха»; 3) эпитеты: «заснеженные долины», «злосчастное место», «сумрачная чаща», «враждебный мир»; 4) метафора: «вонючие дороги», «чихающие дымом», «железные чудовища».

Интересны и синтаксические средства, к примеру, авторская пунктуация. Авторская пунктуация — это постановка знаков препинания, не предусмотренная пунктуационными правилами. Авторские знаки передают добавочный смысл, вложенный в них автором. Чаще всего в качестве авторских знаков используется тире, которое подчеркивает либо противопоставляет: «Тишина, настоенный на хвое воздух, нетронутый,

первозданный лес — как радостно ощущать все это после враждебного мира грязных, вонючих дорог, чихающих дымом железных чудовищ и вездесущих людей». И еще один пример из повести: «Здесь, вдали от человеческого жилья, в плотной кроне покореженной временем ели Маха отыскала покинутое беличье гнездо-гайно — и надолго обосновалась в круглой теплой камерке — она готовилась стать матерью».

Наблюдая за развитием авторской мысли, выявляя способы выражения авторской позиции, следует отметить следующее: использованные художественные средства и приемы выражают идейное содержание и четко определяют позицию автора. О том, что это история пушного зверька, оставшегося из-за охотников без матери, сестер и братьев, говорит и само заглавие повести: «Маха, или История жизни кунички». Автор намеренно употребляет слова «Маха» (маленькая, крохотная, незащищенная), «куничка» (детеныш, еще не куница). И это еще один из способов выражения позиции автора. Используя остросюжетные линии развития текста, Камил Зиганшин будучи сам в прошлом промысловиком-охотником, пишет о защите и сохранении этого вида млекопитающих в живой природе. Позволю перефразировать финальные слова повести: «Чем же будет для людей в будущем куница: небольшим хищным зверьком с ценным светло-коричневым пушистым мехом (чудом природы!) или же зверьком, вечно бегущим от людей в поисках тишины и покоя?»

Авторская позиция выражена косвенно. Способы ее проявления в художественном пространстве текста: ключевое слово «куница», заглавие, портретные и речевые характеристики героев-охотников, сюжет и композиция, выразительно-изобразительные средства в финальной главе.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Скубачевская Л. А., Надозирная Т. В., Слаутина Н. В. Литература. Универсальный справочник. М., 2012.

<sup>2</sup> Зиганшин К. Ф. Маха, или История жизни кунички. М: Престиж Бук., 2013. 64 с.

**Bakhtiyarova L. R.**

*Ufa School № 95, Russia*

#### **CERTAIN MODES OF THE AUTHOR'S IDEA EXPRESSION, ILLUSTRATED BY THE CASE OF "МАХА, OR A HISTORY OF LITTLE MARTEN'S LIFE", A NOVEL BY KAMIL ZIGANSHIN**

The paper considers certain modes of expression of the author's idea about semantic development of word "Martén" on the material of "Maha, or a History of Little Martén's Life", a novel by Kamil Ziganshin.

*Keywords:* semantics; martén; author's idea; final.

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЯ «РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ» В ШКОЛЕ

В статье предлагается методика формирования у школьников понятия «региональный текст» посредством лингвистического анализа поэтического текста на уроках литературы и русского языка. Региональный текст призван формировать у обучающихся художественную картину той части мира, в которой они живут. Лингвистический анализ как элемент филологического анализа поможет школьникам осознать, что лингвистическая сущность многих языковых уровней (фоники, тропеистики, синтаксиса и т. д.) национально и/или регионально маркирована. На примере стихотворений поэтов Ханты-Мансийского автономного округа Югры описана работа с языковым материалом поэтического текста.

*Ключевые слова:* региональный текст; лингвистический анализ поэтического текста в школе; югорская литература.

Лирика как род литературы имеет ярко выраженную специфику, что определяет и специфику ее анализа. Предметом же лингвистического анализа поэтического текста становится его языковой материал. В школьной практике лингвистический анализ художественного текста нередко становится чем-то вроде дидактического материала для обучения орфографии и пунктуации, в то время как любая аналитическая работа с текстом должна приводить к пониманию его смысла, а в художественном произведении — авторского замысла. «Такое чтение художественного текста... — пишет Н. М. Шанский, — помогает поставить перед обучаемыми... разного рода эвристические задачи и вопросы, учит видеть на первый взгляд незаметное и малозначимое, читать литературное произведение осмысленно и внимательно»<sup>1</sup>.

Литературовед В. В. Абашев писал: «История и жизнь человека не только протекают во времени, но и размещаются в пространстве, что неизбежно предполагает вопрос о месте жизни — стране, крае, городе: что это такое и каков смысл моей жизни здесь?»<sup>2</sup>. На уроках литературы и русского языка формируется языковая личность гражданина России, и в этом процессе невозможно обойтись без изучения истории и литературы региона проживания. Для того чтобы природа, история, архитектура, язык, литература региона образовали у школьников целостную картину, необходимо формировать у них понятие «региональный текст».

Этот термин, впервые введенный В. Н. Топоровым относительно Санкт-Петербурга как некой культурной целостности («петербургский текст»), получил дальнейшее развитие в гуманитарных науках. Наблюдения над различными региональными текстами в современной филоло-

гии оказались столь плодотворными, что назрела необходимость ввести региональный текст в школьную практику, поскольку «игнорирование или недооценка роли регионального компонента в процессе изучения истории литературы, по верному замечанию Д. В. Ларковича, неизбежно ведет к искаженным представлениям о ее национальной специфике и общей логике развития»<sup>3</sup>.

Как любой свертхтекст, региональный текст образуется благодаря присутствию в нем определенных знаков, позволяющих идентифицировать регион, который получает репрезентацию в данном тексте. Такими знаками могут быть исторические памятники, биографии людей, природные объекты и т. д. — все, что с одной стороны, делает регион, узнаваемым не-жителями этого региона, с другой — позволяет его населению осознавать себя именно петербуржцами, рязанцами или сибиряками.

Сформировать у школьников понятие «региональный текст» — это значит научить их видеть в художественном произведении знаки этого текста и объяснять их функцию в дискурсе конкретного художественного явления.

Частным случаем регионального текста (наряду с московским, уральским, пермским и т. д.) является югорский текст. Как важная составляющая северного текста он строится на той системе базовых ценностей, которые существуют в сознании региональной языковой личности. Знаками данного текста являются нефть и газ, коренные народы Югры (ханты и манси), кедр и лиственницы, большие реки и суровый климат, память о том, что Югра была местом для ссылки Меншикова и декабристов, и т. д. К такой пресуппозиции апеллировал поэт Павел Плюхин, озаглавив стихотворение наречием — «Здесь». Поэт обращался прежде всего к тем, кто живет «здесь» и сразу узнает югорский текст: «С гремящих вышек буровых, / Со стрекотанья вертолета / Здесь начинается работа — / И нефть, и газ, и мысль, и стих».

Рассмотрим некоторые актуальные аспекты лингвистического анализа поэтического текста и возможности формирования в процессе такого анализа понятия «региональный (югорский) текст» на примере стихотворений югорских поэтов. Один из аспектов такого анализа — выяснение роли звуковых повторов в тексте. Учителя, работая с фоникой художественного текста, обращают внимание учащихся на частотное повторение гласных или согласных фонем. Указав на наличие ассонанса или аллитерации, дети, как правило, не связывают этот уровень текста с другим — лексическим. Однако, по справедливому замечанию Ю. М. Лотмана, «повторяемости фонем в стихе имеют определенную художественную функцию: фонемы даются читателю лишь в составе лексических единиц. Упорядоченность относительно фонем переносится на слова, которые оказываются сгруппированными некоторым образом. К естественным семантическим связям, организующим язык, добав-



ляется „сверхорганизация“, соединяющая не связанные между собой в языке слова в новые смысловые группы»<sup>4</sup>. Какие «смысловые группы» образуются благодаря повторяемости фонем, например, в стихотворении югорского поэта Леонида Гайкевича?

Провожая звезду в небесах,  
Умываясь слезами рассвета,  
Засверкали в Югорских лесах  
Самоцветы ушедшего лета.  
Зазвенел возмужавший кедрач,  
Удивляясь невиданной силе.  
Журавлиный разносится плач  
Далеко по просторам России...

Уже в первом катрене повтор звенящих [з] и [с] вызывает вопрос: что за самоцветы «засверкали в Югорских лесах»? Возможно, это изморозь, которую в Югре можно увидеть по утрам уже в августе-сентябре; и уходящая ночная звезда освещает льдинки, а они сверкают, как самоцветы? В строках стихотворения благодаря ассонансам мы слышим, как плачут журавли и как трубят сохатый. Какую музыкальную тему сообщает образу листопада осеннее скерцо благодаря острым [с] и [ц]? Читатель благодаря «звучанию» текста представляет (то есть видит и слышит) знаковые образы Югры: звон кедров, плеск крупной рыбы, шум раннего листопада. Звуковые повторы организуют смысловые, или тематические, группы, которые можно условно назвать «острый холод» и «буйство жизни». Именно семантическая связь этих групп создает такую узнаваемую картину ранней югорской осени: в лесу кипит жизнь, но уже чувствуется дыхание зимы. Как мы видим, поэтические произведения Гайкевича очень музыкальны, в них можно услышать «музыку Югры», как когда-то Блок слышал «музыку революции».

Следует заметить, что *беззвучие* в природе, подчеркнутое отсутствием звуковых повторов, тоже может быть значимым. В стихотворении Петра Бахлыкова образы-знаки югорского текста (кедры, сосны) лишены привычного языка, они молчат: «не шумят», «не звенят». Эта тишина в обычно шумной тайге — признак не покоя, а страшной беды.

По белому снегу  
По белому снегу бегут соболя  
В таежные дебри, в глухие края.  
От черного дыма темнеют снега,  
От страшного жара чернеет тайга.  
Угутские сосны уже не шумят,  
Знакомые кедры давно не звенят.  
И тускло глядят мертвецы-пустыри  
На теле моей благодатной земли...

Стихотворение «По белому снегу» позволит поговорить со школьниками еще об одном важном аспекте лингвистического анализа текста —

языковых средствах художественной выразительности. Системные отношения лексем (синонимия, антонимия) в художественном произведении приобретают смыслообразующие функции. С помощью антитезы «черное/белое» рисуется картина страшного неблагополучия: то, что должно быть белым (снег) или цветным, ярким (тайга), становится черным, темным, дымным.

Велики в лирике и возможности такого тропа, как сравнение: с помощью сравнений поэт создает единый образ мира, в котором живое и неживое едино, а человек есть часть природы. Сравнения часто бывают национально и регионально обусловлены, поскольку в них отражается специфическое, характерное для этноса и/или региона видение мира. В художественном тексте ярко проявляется «эвристическая функция сравнений: они позволяют глубже и шире познать реалии мира, осмыслить их с самых различных, часто неожиданных сторон»<sup>5</sup>. Таким образом, сравнения позволяют читателю, не принадлежащему этносу, в культуре которого был создан художественный текст, много узнать о ней именно благодаря специфическим сравнениям. И культура коренных народов региона (ханты и манси) открывается школьникам через такие сравнения в стихотворении Марии Вагатовой «Мужчина проехал»: «Жизнь — дорога через тундру. / Хорошо бегут олени! / А возница сам походит / На оленя-вожака...».

В данном стихотворении хантыйской поэтессы общекультурная метафора «жизнь — дорога» оказывается окрашенной особым взглядом на мир и человека. Кажется, идея стихотворения выражена предельно ясно: жизнь человека назовут красивой, если его путь будет ровным и ясным. Однако вопросы, которые учитель задаст детям, заставят взглянуть на стихотворение более внимательно. Почему возница сравнивается не просто с оленем, а с оленем-вожаком; кто идет за вожаком? Случайно ли, что «усы и борода» молодого возницы сравниваются с «летним» образом — мхом, а у постаревшего голова седа, «словно снежный ком на ели»; какую роль эти сравнения играют в художественном времени текста? У Пушкина в стихотворении «Телега жизни» жизненный путь человека передается как движение на телеге. Есть ли принципиальная разница в пушкинской метафоре жизни и образе мчащейся через тундру «счастливой нарты»?

Несомненными маркерами регионального текста являются топонимы. В некоторых стихотворениях они становятся ключевыми словами, организуя художественное время и пространство. Так, например, стихотворение сургутского поэта Сергея Сметанина «На Сайме» — это воспоминания о первой любви.

На Сайме среди кедров темноликих  
Дрожат клочки небесной синевы.  
Малиновки взволнованные клики  
Пронзили бор чуть выше головы.

Юная прелесть возлюбленной оттеняется узнаваемой красотой реки Саймы и ее берегов, благодаря чему переживание лирического героя, который не забудет «ни темноликих кедров, ни проталин, / Ни птицу, прозвеневшую в бору», становится его личным знаком «югорского текста». Топонимы в данном тексте, как мы видим, становятся индивидуально-авторскими новообразованиями, позволяющими поэту выражать субъективно-авторский взгляд на «вечные» проблемы.

Очень редко в школьной практике анализируется поэтический синтаксис как один из уровней текста, проясняющий авторский замысел. Каким образом поэтический синтаксис проявляется в региональном тексте, можно рассмотреть на примере стихотворения Игоря Кириллова «Ваше сиятельство»:

Ваше сиятельство, милая пани.  
Ночь за окном воет зверем стреноженным <...>

Обращение «ваше сиятельство» в заголовке стихотворения, посвященного «генетически ссыльным», объединяет времена, когда «сиятельства» отправлялись в сибирскую ссылку и когда их потомки осваивали те же места по совсем другим причинам. «Прерывистый» синтаксис, обилие в тексте многоточий хорошо передают ощущение долгого пути в Сибирь, во время которого героя стихотворения вспоминает прошлую жизнь и с тревогой думает о будущем.

Таким образом, при рассмотрении различных аспектов поэтических произведений югорских авторов учитель решает не только задачу формирования у обучающихся навыков лингвистического анализа, но и формирует у них понятие «региональный текст». Данное понятие, как показывает анализ рассмотренного материала, опирается не только на ключевые слова регионального текста (топонимы, имена известных личностей, другие лексические маркеры), но и на понимание мировосприятия югорских поэтов и писателей, связанное с национальными, историческими, бытовыми реалиями описываемого пространства и времени. Погружение в семантику поэтических строк, зачастую определяемых существованием в системе данного хронотопа, в свою очередь, определяет ту систему культурных координат, которая помогает обучающимся понять семиотику югорского текста, осознать себя частью многомерной и многоликой малой родины.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Шанский Н. М. Лингвистический анализ стихотворного текста: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 2002. С. 20–21.

<sup>2</sup> Абашев В. В. Пермь как текст. Пермь в культуре и литературе XX века. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2000. С. 44.

<sup>3</sup> Галян С. В. Литературное краеведение: филологический анализ регионального (югорского) текста: учебно-методическое пособие / С. В. Галян, Д. В. Ларкович, Т. А. Си-

роткина; Департамент обр. и молодеж. политики ХМАО-Югры, Сургут. гос. пед. ун-т. Сургут: РИО СурГПУ, 2017. С. 67.

<sup>4</sup> Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии. Анализ поэтического текста. СПб.: Искусство-СПб., 1996. С. 71.

<sup>5</sup> Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001. С. 47.

**Galian S. V.**

*Surgut State Pedagogical University, Russia*

#### **LINGUOPOETIC TEXT ANALYSIS AS A METHOD OF “REGIONAL TEXT” CONCEPT FORMATION AT SCHOOL**

The article proposes a method of forming the concept of “regional text” for high school students through linguistic analysis of a poetic text at the lessons of Russian language and literature. The regional text is intended to form an artistic picture of the part of the world where the students live. Linguistic analysis as part of the philological analysis may help students to understand the linguistic essence of such elements of poetic text as phonics, tropes, syntax, etc. as nationally and/or regionally marked. The paper describes some techniques for poetic text analyzing on an example of local Khanty-Mansiysk Autonomous Region Ugra poetry.

*Keywords:* regional text; linguistic analysis of poetic text at school; Ugra literature.

**Канунникова Ирина Алексеевна**

*Московский городской  
педагогический университет, Россия*

kanunnikovaia@mail.ru

## **МОДЕЛИРОВАНИЕ СЦЕНАРИЕВ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В СИСТЕМЕ МОСКОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с теоретической и практической подготовкой студентов-филологов к работе в системе Московская электронная школа, с проблемами экспертной оценки разработанных в данной системе сценариев уроков литературы, моделированием самостоятельно разработанных сценариев уроков литературы, исследованием методических условий успешной реализации научного и творческого потенциала учителя в условиях, предлагаемых Московской электронной школой.

*Ключевые слова:* информатизация образования; Московская электронная школа; электронная библиотека; сценарий урока литературы; экспертная оценка электронного контента.

В условиях современного информационного общества и с целью внедрения информационных технологий в образовательный процесс в сентябре 2016 года в Москве стартовал проект Московская электронная школа (далее МЭШ), направленный, в первую очередь, на обновление IT-инфраструктуры города в области образования, повышение ИКТ-компетенции педагогов и создание новых форм образовательного контента. В течение трех лет все столичные школы используют электронные журналы и дневники, что повысило эффективность организации учебного процесса. При этом МЭШ предоставляет широкие возможности не только для решения вопросов, связанных с электронным документооборотом, но и для раскрытия научного и творческого потенциала каждого учителя-предметника, в том числе и учителя литературы, что дает последнему совершенно новый инструментарий повышения качества современного литературного образования.

С методической точки зрения наибольший интерес представляет Библиотека электронных материалов МЭШ — электронный архив различных образовательных материалов в цифровом виде, который «открывает для учащихся и учителей новые возможности эффективной подготовки и проведения уроков, самостоятельного обучения и выполнения домашних заданий; предоставляет доступ к учебникам, коллекциям художественных произведений, сценариям уроков, тестам, вспомогательным материалам; позволяет учителям обмениваться опытом путем публикации своих методических наработок, а учащимся — совместно оценивать и выделять лучший образовательный контент»\*. В настоящее время (данные приведены на январь 2019 года) Библиотека электронных материалов содержит более 360 тысяч (из них в общем доступе более 25

тысяч) интерактивных сценариев уроков, более 700 тысяч различных атомарных элементов, более 8 тысяч тестов и тестовых заданий, более 5 тысяч образовательных приложений и другие полезные учителю-предметнику материалы.

Безусловно, современный выпускник педагогического университета, начинающий учитель русского языка и литературы должен быть подготовлен к работе в системе МЭШ, так как ему придется включаться в данную образовательную среду с первых дней своей преподавательской деятельности. Чаще всего современным молодым учителям-словесникам бывает несложно овладеть техническими способами и возможностями ведения документации в электронном виде или виртуального общения со школьниками и их родителями. Гораздо сложнее обстоит дело с грамотным освоением нового методического инструментария, который необходим для успешной работы в системе МЭШ. Здесь недостаточно научиться работать с конструктором сценариев уроков с технической точки зрения, необходимо методически грамотно и разносторонне использовать те новые методические возможности, которые открывают современные цифровые технологии, когда учитель и ученик становятся полноправными партнерами в образовательном процессе.

В связи с этим преподавателям университета, обеспечивающим методическую подготовку будущих учителей русского языка и литературы, пришлось оперативно реагировать на возникшие потребности столичного образования с учетом грамотного вхождения выпускников в систему МЭШ. Такая подготовка должна осуществляться на старших курсах бакалавриата и включать в себя следующие необходимые аспекты: свободное техническое владение возможностями, которые предоставляет МЭШ современному учителю-словеснику, умение самостоятельно разрабатывать и размещать в системе различные атомарные элементы Библиотеки электронных материалов МЭШ, грамотно составлять сценарии уроков русского языка и литературы, используя конструктор МЭШ; проводить профессиональную экспертизу сценариев уроков, разработанных коллегами, с тем чтобы собственные методические разработки были максимально востребованы учительским сообществом. Задача каждого столичного учителя русского языка и литературы — уметь моделировать сценарии как отдельных уроков литературы, так и системы уроков по развернутой монографической теме. Для решения данной задачи в учебный план студентов третьего курса бакалавриата была введена дисциплина «Новые педагогические технологии в филологическом образовании», в рамках которой на лабораторных занятиях студенты-филологи учатся моделировать собственные сценарии уроков литературы в соответствии с требованиями системы МЭШ.

Как показывает опыт, правильнее начинать обучение бакалавров с анализа и обсуждения сценариев уроков опытных учителей литера-

туры, которые представили свои наработки в Библиотеке электронных материалов МЭШ, а также с исследования тех механизмов, того методического инструментария, которые делают тот или иной сценарий урока литературы востребованным педагогическим сообществом.

Таким образом, на первом этапе подготовки студенты получают задание исследовательского характера, включающее несколько этапов:

- 1) выделить определенную учебную тему, которая изучается на уроках литературы в основной или старшей школе, представленную в Библиотеке МЭШ наибольшим количеством разработанных сценариев уроков;
- 2) выбрать среди представленных по данной теме сценариев наиболее востребованные (востребованность определяется по количеству просмотров, количеству скачиваний, количеству оценок и рейтингу ресурса);
- 3) проанализировать выбранные востребованные сценарии уроков и попытаться сформулировать причины успешности данного ресурса;
- 4) выделить в востребованных ресурсах ключевые методические приемы/технологии/техники, приводящие к достижению значимых образовательных результатов;
- 5) описать полученные образовательные результаты.

В результате выполнения данного исследовательского задания студенты неизбежно сталкиваются с определенными трудностями, так как механизмы, обеспечивающие востребованность того или иного сценария урока литературы, не всегда очевидны, часто их поиск требует серьезного экспертного анализа материала, кропотливой аналитической работы, которой бакалавров также необходимо обучать. Чтобы грамотно направить самостоятельный поиск студентов в нужное русло, необходимо обсудить с ними несколько первоначальных выводов и наблюдений, связанных с анализом контента МЭШ профессиональными методистами-экспертами:

- рейтинговые сценарии уроков, представленные в Библиотеке МЭШ, как правило, методически грамотно выстроены, учителями четко сформулированы темы уроков, внятно определены задачи, предложены интересные задания в интерактивной и игровой форме; чаще всего внимание пользователей привлекают именно нестандартные задания: викторины, игры, кроссворды, тесты и т. п.;
- учителя литературы чаще используют не сценарий урока целиком, а только атомарные элементы сценария — наиболее интересные задания — и встраивают их в собственное видение того или иного урока или учебной темы;
- большинство востребованных сценариев разработаны для учащихся 5–6 классов, так как детей этого возраста легче заинтересовать игровыми формами работы; гораздо реже можно встретить сценарии уроков, предполагающие постановку и решение задачи исследовательского или проблемного характера;
- обращает на себя внимание определенный круг авторов и литературных жанров, попавших на вершину рейтинга: в гораздо большей степени здесь представлены зарубежные писатели и определенный жанровый диапазон произведений: приключенческая литература («Приключения Робинзона Крузо» Д. Дефо, «Приключения Тома Сойера» М. Твена), сказки («Снежная королева» Г. Х. Андерсена, «Маленький принц» А. Сент-Экзюпери), рождественские новеллы («Дары волхвов» О. Генри);
- определенная проблема видится в том, что в процессе моделирования сценариев уроков литературы в полной мере не раскрывается методический потенциал



ИКТ, компьютерные технологии используются чаще для «украшательства», для того чтобы «занять» ребенка на уроке, а не для решения обучающих задач;

- наличие видеоконтента является обязательным требованием к сценарию урока со стороны модераторов, однако видеоматериалы используется учителями литературы однообразно: либо это чтение самого произведения, сопровождаемое определенным визуальным рядом, либо документальные фильмы телеканала, рассказывающие о жизни и творчестве писателя; задания к видеофрагментам также примерно одинаковы: посмотреть видеофрагмент и ответить на вопросы по его содержанию; часто видеоролик призван просто создать определенное настроение в начале урока, тогда заданий по этому поводу ученикам вообще не предлагается;
- ученики выступают исключительно как «потребители» контента, полностью разработанного учителем, сами никаким образом не участвуют в его формировании; недостаточное заданий для самостоятельной работы учеников, направленных на формирование навыков работы с информацией, ее визуального представления; таким образом, получается, что учитель всю работу с использованием ИКТ берет на себя, ученикам остается только потреблять информацию и выполнять разработанные задания;
- все наиболее востребованные сценарии уроков русского языка и литературы «свежие», разработаны в 2017/2018 учебном году, из чего можно сделать вывод, что мастерство педагогов в составлении сценариев постепенно растет, но при этом приходится констатировать, что наше методическое мышление отчасти отстает от тех возможностей, которые предлагают современные компьютерные технологии.

После проведенной аналитической работы, связанной с анализом наиболее востребованных сценариев уроков литературы, бакалаврам предлагается провести самостоятельную экспертизу двух-трех сценариев по собственному выбору и представить результаты.

Экспертиза проводится по следующим критериям:

- анализ содержания сценария урока: соответствие содержания требованиям ФГОС; соответствие современным научным данным и подходам; полнота представления учебного материала; обеспечение возможностей для достижения метапредметных результатов;
- анализ структуры сценария урока: разнообразие используемых форм подачи учебного материала; наличие дополнительных материалов для самостоятельного изучения; степень структурированности и логичности изложения материала; качество представленных диагностических и контрольно-измерительных материалов; качество тренинговых заданий и упражнений; наличие выводов, рефлексии;
- анализ оформления сценария урока: разнообразие и методическая целесообразность представленных наглядных материалов; степень интерактивности представленных материалов.

Анализ сценариев уроков опытных учителей представляется чрезвычайно важным, он помогает студентам в дальнейшем избежать типичных ошибок при составлении собственных сценариев уроков. Поскольку МЭШ призвана стать уникальным сочетанием традиционного образования и современных цифровых технологий, не следует игнорировать аналитическую работу студентов, связанную с исследованием ресурсов Библиотеки МЭШ.

После проведенной аналитической и экспертной работы студенты приступают к моделированию собственного сценария урока литературы, причем тему урока и возраст учащихся выбирают самостоятельно. На первых занятиях студенты овладевают техническими навыками работы с конструктором сценариев, поскольку создатели контента Библиотеки МЭШ должны соблюдать определенные технические и методические требования к электронным образовательным материалам (изображения, текст, видеозаписи, тестовые задания должны быть корректно выбраны, соответствовать возрасту обучающихся и нормам современного русского литературного языка, иметь самостоятельную познавательную ценность). Содержание сценария урока литературы должно соответствовать требованиям ФГОС к результатам обучения и примерной основной образовательной программе соответствующего уровня образования, кроме того, в сценарии должно быть представлено чередование разнообразных видов деятельности обучающихся. Как показывает практика, наиболее сложной задачей для студентов является выстраивание логики сценария урока с тем, чтобы все этапы и задания не были приблизительным и случайным набором не связанных друг с другом элементов, а работали на образовательный результат.

Важно не просто научить будущих учителей-словесников пользоваться планшетом и электронной доской или заменить бумажные конспекты занятий базой готовых электронных материалов, важно формировать у выпускников педагогического вуза современное методическое мышление, отвечающее вызовам информационного образовательного пространства, но не терять при этом преемственность и лучшие отечественные традиции подготовки учителей русского языка и литературы.

#### **ПРИМЕЧАНИЕ**

\* Библиотека электронных материалов МЭШ [Электронный ресурс] URL: <https://uchebnik.mos.ru/> (дата обращения: 08.01.2019).

**Kanunnikova IA**

*Moscow City Pedagogical University, Russia*

#### **MODELING SCENARIOS OF LITERATURE LESSONS IN THE MOSCOW E-SCHOOL SYSTEM: METHODOLOGICAL ASPECT**

The article deals with the issues related to the theoretical and practical training of philology students to work in the Moscow e-school system, the problems of expert evaluation of the scenarios of literature lessons developed in this system, the modeling of independently developed scenarios of literature lessons, the study of methodological conditions for the successful implementation of the scientific and creative potential of the teacher in the conditions offered by the Moscow e-school.

*Keywords:* informatization of education; Moscow e-school; e-library; scenarios of literature lessons; expert assessment of the electronic content.

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ЛИТЕРАТУРЫ К РАБОТЕ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ «МОСКОВСКАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ШКОЛА»**

В статье рассматривается актуальная для образовательных организаций российской столицы проблема подготовки учителя к работе в условиях внедрения высокотехнологичной платформы «Московская электронная школа». Автор описывает специфику работы учителя литературы в новых условиях, особое внимание уделяя вопросам изменения структуры и содержания теоретической и практической подготовки будущих педагогов, направленной на формирование методических компетенций, которые необходимы для работы в информационной среде.

*Ключевые слова:* «Московская электронная школа»; компоненты МЭШ; библиотека МЭШ; образовательный контент; сценарирование; электронный сценарий урока.

Значимой частью технической модернизации образовательных организаций российской столицы последних лет явилось внедрение высокотехнологичной платформы «Московская электронная школа» (далее МЭШ), которая представляет собой уникальное сочетание традиционного образования и цифровых технологий. Включение МЭШ в систему столичного образования представляет собой новый этап внедрения информационно-коммуникационных технологий, направленный на создание эффективной информационно-образовательной среды в московских школах, способствует формированию «системы образования будущего, которая позволяет использовать все плюсы современных информационных технологий»<sup>1</sup>.

На протяжении трех последних лет в московских школах создается новая информационная среда, несколько сотен образовательных организаций столицы в текущем учебном году активно включены в процесс реализации самого крупного городского мегапроекта, в них устанавливаются широкополосный Интернет-канал, интерактивные панели, закупаются планшеты и другое техническое оборудование. В связи с этим перед каждым учителем-предметником, в том числе и перед учителем литературы, поставлена серьезная задача наращивания методических умений и профессиональной компетентности в соответствии с новыми требованиями.

С одной стороны, платформа МЭШ дает учителю новые инструменты: интерактивное оборудование, подключение к сети Интернет, кабельные и беспроводные школьные сети, персональные устройства для участников учебного процесса, что может позволить педагогу повысить результативность каждого урока. В особенности широкий спектр воз-

возможностей МЭШ открывает перед учителем литературы, позволяя свободно включать в уроки аудиозаписи, видеофрагменты экранизаций художественных произведений, качественный иллюстративный материал и т. д. С другой стороны, учителю необходимо научиться эффективно использовать новый инструментарий, что является отнюдь не простой задачей. «Сейчас требуются умения выделять, использовать и создавать электронные ресурсы, ориентированные на новые образовательные результаты школьников»<sup>2</sup>.

Именно поэтому несомненным достоинством проекта МЭШ является возможность использования ресурсов «Библиотеки электронных материалов», которая представляет собой систему сбора, хранения, систематизации и распространения электронных учебных материалов. Электронные образовательные материалы представляют собой совокупность множества элементов: отдельных изображений (карты, схемы, фотографии), текстов (определения, цитаты, задания), видео- и аудиофрагментов (объяснения учителей, демонстрация опытов или явлений), которыми педагоги могут воспользоваться, чтобы при помощи программных конструкторов и образцов создавать электронные учебники, сценарии уроков, тестовые задания.

Таким образом, информационная платформа МЭШ действительно предоставляет учителю литературы множество новых ресурсов и дает новые инструменты для эффективной образовательной деятельности. Однако разработка электронных сценариев уроков литературы и их проведение в интерактивном режиме являются непростой задачей для учителя. Рассмотрим, в чем именно состоят трудности.

Электронный сценарий урока — это структурированный образовательный контент, предназначенный для запуска на интерактивной панели и на планшетах обучающихся с использованием возможностей платформы МЭШ. Сценарий урока композиционно разделен на этапы, в каждом из которых электронный контент может быть отображен в трех вариантах: на доске, на устройствах обучающихся, на планшете учителя. Для работы в классе ученики или учителя могут использовать собственные планшеты, портативные компьютеры, мобильные устройства.

Сценарии уроков разрабатываются с помощью специального конструктора создания, сохранения, изменения поэтапного хода урока с отображением образовательного контента на устройствах класса (панель, доска, экран), учителя (конспект урока, заметки к этапу) и персональных устройствах обучающихся (интерактивные рабочие листы).

Следовательно, в системе МЭШ сценарий урока — это совокупность трех компонентов: «конспекта урока» (на устройстве учителя), «рабочих листов» (на устройствах учащихся) и «презентации» (интерактивная доска в классе).

По существу, учителю приходится разрабатывать как бы не один сценарий, а сразу три варианта — для электронной доски, для планшета ученика и учительский вариант, снабженный ключами к тестам. Кроме того, для включения в состав контента МЭШ урок должен быть одобрен методистом. Для этого требуется соблюдение множества условий: например, наличие в сценарии интерактивных элементов, видеофрагментов, тестового задания, не менее одного задания в каждом сценарии урока в формате ОГЭ, ЕГЭ и пр. В этом случае возникает много сложностей, поскольку далеко не на каждом уроке (в соответствии с целеполаганием и содержанием учебного материала) необходимы все эти элементы. Значит, учителю литературы нужно научиться сценарированию интерактивных уроков с учетом предложенных условий и ограничений.

Термин «сценарирование» пока еще не вошел в состав педагогических словарей, однако уже используется учителями, работающими в системе МЭШ, поэтому в данной статье мы опираемся на метапредметное определение данного понятия.

«Сценарирование — это метод подготовки любого мероприятия, позволяющий наиболее полно учесть факторные особенности реализуемой ситуации и превратить в соавторов максимальное число его участников»<sup>3</sup>.

Приведенное определение термина довольно точно указывает на интерактивный характер «мероприятия», в данном случае мы имеем в виду урок.

Организация урока литературы в интерактивном формате также требует серьезных методических умений от учителя.

Все сказанное выше означает, что, если профессиональные требования к современному учителю столь высоки, его нужно к ним готовить в педагогическом вузе, включая в теоретические и практические компоненты образовательной программы модули, направленные на формирование необходимых для работы в информационной среде МЭШ профессиональных компетенций.

Преобразование учебных модулей, а затем и программы педагогической практики, должно быть основано на необходимости учета специфики работы учителя в информационной среде Московской электронной школы на базе образовательных организаций, работающих в новых условиях. Анализ состава ресурсов библиотеки МЭШ по литературе для основной школы и старших классов, тематический и качественный анализ сценариев уроков по литературе позволил определить профессиональные компетенции учителя-словесника, необходимые для работы в информационной среде «Московской электронной школы».

В результате проведенного исследования было выявлено, что учителю для успешной работы в информационной среде МЭШ необходимо дополнительно освоить следующие профессиональной компетенции:

навыки исследовательской работы в области преподавания филологических дисциплин с использованием платформы «Московская электронная школа»; навыки анализа сценариев уроков и методических материалов, размещенных в библиотеке МЭШ; приемы проектирования отдельных компонентов образовательного процесса на основе требований МЭШ; умение использовать приемы диагностики знаний обучающихся, в том числе с использованием МЭШ.

В соответствии с данными результатами и новыми требованиями к методической подготовке учителя, которые предъявляет система московского образования к современному учителю-словеснику, была модернизирована система предпрактической подготовки и разработана Программа педагогической практики студентов бакалавриата и магистратуры в условиях реализации проекта МЭШ.

Предпрактическая теоретическая подготовка студентов потребовала существенной перестройки методико-технологического модуля, в состав которого могут войти следующие дисциплины: «Сценарирование уроков русского языка и литературы в информационной среде „Московской электронной школы“ (МЭШ)»; «Интерактивные технологии обучения русскому языку и литературе»; «Методический инструментарий учителя русского языка и литературы».

Каждый из названных курсов дает обучающимся представление о специфике работы в условиях электронного обучения и направлен на формирование умения использовать новые инструменты в профессиональной деятельности.

Например, в процессе освоения содержания спецкурса «Сценарирование уроков русского языка и литературы в информационной среде „Московской электронной школы“ (МЭШ)» на первом этапе теоретически рассматриваются структура и потенциал проекта «Московская электронная школа», инструментарий конструктора уроков в информационной среде МЭШ, атомарный контент МЭШ. Затем обучающиеся выполняют следующие задания:

- анализ потенциальных возможностей использования электронных материалов библиотеки МЭШ для уроков русского языка и литературы, занятий внеурочной деятельности на примере конкретных тем по программе предметной области «Филология»;
- сценарирование уроков русского языка и литературы с использованием атомарного контента МЭШ;
- использование атомарного контента МЭШ на отдельных этапах урока;
- разработка сценария урока в информационной среде МЭШ с опорой на действующие учебники и УМК по русскому языку и литературе, новое содержание предметной области;
- разработка и защита собственного сценария урока русского языка и литературы в МЭШ.

Данный теоретический курс готовит студентов к прохождению педагогической практики и апробации разработанных сценариев уроков,

так как особая роль в подготовке учителя-словесника к работе в условиях МЭШ принадлежит практике по получению профессиональных умений.

Программа педагогической практики разработана для студентов, обучающихся по направлению подготовки: «Педагогическое образование», профиль подготовки: «Русский язык, литература» (бакалавриат), профиль: «Информационно-коммуникационные технологии в филологическом образовании» (магистратура) и по направлению подготовки «Филология», профиль подготовки «Обучение филологическим дисциплинам на основе требований ФГОС» (магистратура).

В разработанной программе педагогической практики сформулированы цели и задачи, определены трудовые функции, трудовые действия, компетенции, значительное внимание уделено видам деятельности, направленным на формирование навыков сценарирования электронных уроков и проведение их в интерактивной форме. Значительно преобразована система заданий, которые даются студентам на период прохождения практики, изменена форма отчетности.

Для качественного выполнения заданий необходимы наглядные образцы и методические рекомендации, способствующие обретению необходимых умений, навыков и компетенций, поэтому программа практики была обеспечена комплексом организационно-методических материалов для проведения педагогической практики студентов, в состав которого вошли: методические рекомендации для работы студентов в информационной среде МЭШ; задания для студентов; памятка по использованию электронных материалов МЭШ на уроках и во внеурочной деятельности; алгоритм проектирования сценария урока в информационной среде МЭШ; критерии оценивания сценария проведенного урока с использованием атомарного контента МЭШ.

Таким образом, осуществление эффективной методической подготовки учителя литературы к работе в информационной среде МЭШ невозможно без комплексного подхода, который соединяет теоретическое и практическое обучение бакалавров и магистрантов в единую систему, направленную на становление профессиональных компетенций и овладение учителями-словесниками новым методическим инструментарием.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Московская электронная школа // Официальный портал Мэра и Правительства Москвы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mos.ru/mayor/themes/15299/4608050/> (дата обращения: 10.01.2019).

<sup>2</sup> *Гриншкун В. В., Реморенко И. М.* Фронтиры «Московской электронной школы» // Информатика и образование. 2017. № 7. С. 3–8.

<sup>3</sup> Глоссарий // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mos.ru/mayor/themes/15299/4608050/>. <http://3ys.ru/obespechenie-upravlyaemosti-prepodavatel'skogo-protssessa/glossarij.html> (дата обращения: 10.01.2019).



**Kokhanova V. A.**

*Moscow City Pedagogical University, Russia*

**METHODICAL TRAINING OF THE TEACHER OF LITERATURE FOR WORKING IN THE INFORMATION ENVIRONMENT “MOSCOW ELECTRONIC SCHOOL”**

The article deals with the problem of training of the teacher, relevant for the educational organizations of the Russian capital, for working under conditions of introduction the hi-tech platform “Moscow Electronic School”. The author describes specificity of teacher of literature’s work under new conditions, paying special attention to issues of change of structure and content of the theoretical and practical training of future teachers, directed to formation of methodical competences, which are necessary for work in the information environment.

*Keywords:* “Moscow electronic school”; components; library; educational content; electronic scenario of a lesson.

## СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЯ Ф. И. ТЮТЧЕВА «ПРЕДОПРЕДЕЛЕНИЕ»

В статье впервые представлен анализ 4-уровневой системы содержания и формы стихотворения Ф. И. Тютчева «Предопределение». В двухчастном произведении (кульминация и развязка) завязка совмещается с кульминацией. На всех четырех этапах анализа текста отражается путь раскрытия признаков содержания и формы и сосредоточивается внимание на системной связи смысловых частей произведения. Активность художника слова и читателя — в оценочном моменте в процессе творчества и сотворчества.

*Ключевые слова:* система содержания и формы; хронотоп; жанровая разновидность; критерий художественности; методы изображения; объектная и инвариантная тема; интертекстуальность; «порядок» и «хаос».

Внимание к системному анализу поэтического произведения диктуется настоятельной потребностью обучения школьников и студентов чуткому отношению к художественному слову, к восприятию через него темы и идеи поэта. Насыщенность школьной программы терминами и понятиями по теории литературы, вузовские курсы «Введение в литературоведение», «Теория литературы» остаются «приложением», «довеском» без овладения обучающимися системным анализом текста трех родов литературы.

С этой целью нами впервые изучается стихотворение «Предопределение»<sup>1</sup>, созданное Ф. И. Тютчевым между июлем 1850-го и серединой 1851 года, в аспекте концепции методологии и методики комплексного изучения 4-уровневой системы содержания и формы художественного произведения<sup>2</sup>.

Любовь, любовь гласит преданье –	о-2	и-1
Союз души с душой родной –	о-4	и-1
Их съединенье, сочетанье,	о-1	и-2
И роковое их слиянье,	о-3	и-3
И... поединок роковой...	о-5	и-2
И чем одно из них нежнее	е-4	и-4
В борьбе неравной двух сердец,	е-4	и-2
Тем неизбежной и вернее,	е-7	и-2
Любя, страдая, грустно млея,	е-1	и-1
Оно изноет наконец...	е-2	и-4

*1 этап. Анализ названия текста.* Выявляем подуровни *содержания* (ИТУ, РИУ) и *формы* (ЗУ, СКУ) горизонтального уровня<sup>3</sup> с доминирующим ЗУ («Материал литературы — язык, первоэлемент литературы»

ры»<sup>4</sup>. *Функция ЗУ* в заглавии стихотворения — помощь в формулировке признака *содержания* (фабулы), *содержания и формы* (знаковый смысл) и *формы* (характер изображения и жанровая разновидность). *Словарное значение* названия («Предопределение — по религиозно-мистическим представлениям: то, что предопределено, предназначено кому-либо волей Бога, судьбой; предназначение, судьба») и его *знаковый смысл* для читателя выражается в *чувстве неотвратимости*. Антоним — *выбор*. Отсюда конфликт *неотвратимости и выбора* определяет *фабулу*. Отсутствие в тексте стихотворения *контекстуального* антонима к названию *смысловая* оппозиция («Предопределение» — *неоднозначность*) указывает на *нереалистический характер изображения*. Помимо ЗУ в названии отражается и подуровень *СКУ* в *психологическом конфликте* и *психологической системе образов*. Завершающее текст стихотворения *многоточие* — признак *РИУ*: оно выражает *слияние переживаний автора и читателя* с чувствами *лирического героя*. Это показатель *лирического аспекта изображения*. Сочетание *РИУ* и *СКУ* обнаруживает *лирико-психологическую жанровую разновидность* стихотворения Тютчева.

*2 этап. Определение верхней и нижней границы хронотопа настоящего времени (НВ)*. Благодаря *сквозным* буквам, мы раскрыли *композицию* стихотворения (верхнюю и нижнюю границы хронотопа НВ). *Графический анализ* показал, что первая строфа отделяется от нижней (буквы Е и Н) буквами О и И. Опираясь на концепцию М. М. Бахтина о хронотопе, не дифференцировавшего его на настоящее и прошлое<sup>6</sup>, мы выделяем значимость *хронотопа настоящего времени*. Художники слова летописно отражают то, что волновало их современников и современность. Развивая и концепцию Аристотеля о *пятичленной структуре сюжета*<sup>7</sup>, границы *завязки и развязки* определяем на *2 этапе* анализа текста стихотворения. Верхняя граница НВ (*завязка*), согласно определению рода *лирики*, соотносится с *началом* текста «Предопределения» по *четвертому критерию* («*гласит преданье*») из восьми («с глаголом настоящего времени в начале текста»). Нижняя граница (*развязка*, активный центр — АЦ, последний миг хронотопа НВ) — всегда *заключительная мысль* текста. Между этими границами НВ и находится *конфликт* современника Ф. И. Тютчева, или *объектная тема (ОТ)*. Это *содержательно-формальный* признак второго этапа изучения стихотворения, где *конфликт* (часть *СКУ*), *ОТ* — *ИТУ*. Абрис *ОТ* «Предопределения» Ф. Тютчева — *фабульный* психологический конфликт *неотвратимости и выбора*. Отсюда *психологическая жанровая разновидность*. *Резкий контраст* психологического состояния личности отражает *нереалистический характер изображения*. Очевидна *изоморфная системная* связь 1 и 2 этапов анализа стихотворения по *психологической жанровой разновидности* и *нереалистическому характеру изображения*. *Жанровая форма* «Предопределения» Тютчева *малая*, исходя из такого системно-

го критерия, как *двухчастность* текста при *одной кульминации*. Хотя по *третьему* системному критерию — *отсутствию экспозиции* стихотворение должно было быть *средним* или *большим* по *жанровой форме*. В этом *отличие* лирики от эпоса и драмы.

*3 этап. Анализ нижней границы (АЦ) хронотопа НВ* — заключительной строфы «Предопределения» Тютчева.

И чем одно из них нежнее	e-4	n-4
В борьбе неравной двух сердец,	e-4	n-2
Тем неизбежней и вернее,	e-7	n-2
Любя, страдая, грустно млея,	e-1	n-1
Оно изноет наконец...	e-2	n-4

Строфа состоит из одного предложения, в котором преобладает *символ цифры 4 (переизбыток)* в сочетании с символом тревоги беспокойства цифры 2. *Темой АЦ (развязки)*, что исходит из *смысла двух заключительных стихов* («Любя, страдая, грустно млея, Оно изноет наконец...»), является *сочувствие*. Оно вытекает из *переизбытка* чувства *беспокойства и тревоги* в описываемом переживании. В стихотворении доминирует *лирический род* благодаря *экспрессивной лексике* («нежнее», «в борьбе неравной», «любя, страдая, грустно млея», «изноет») и *приему повтора* (и — 2) с символом *тревоги и беспокойства* цифры 2. *Драматический род* в «Предопределении» передается через *«событие самого рассказывания»*. *Эпический род* выражается в АЦ «Предопределения» через *повествование* о сочувствии одному из двух сердец, которое изнывает в этой «борьбе неравной». *Жанровая форма АЦ* текста поэта *малая*, обусловленная *объемом развязки* (1 предложение), *количеством ситуаций* (1), *количеством персонажей* (3: лирический герой и 2 любящих сердца). *ТНС (Тип начальной синтагмы) АЦ*: «И чем одно...» — *лирико-психологический*, где *лирический аспект* связан с *многогочием* (РИУ), так как *сочувствие автора и читателя* переживаниям *лирического героя*. В тексте АЦ есть *авторские антонимы* («любя» — «страдая»), то есть *«порядок»*<sup>8</sup>. Они выражают *лирико-психологический конфликт сочувствия с безразличием*. *ПС (потенциальный смысл) АЦ* — *сочувствие*. Благодаря «порядку», *первичное читательское восприятие (ПЧВ) ПС АЦ* выражается *сопереживанием* лирическому герою. Это подтверждается и *функцией* многогочия. *Грустная интонация АЦ* от несовместимости альтруизма (самопожертвования ради счастья любимого или любимой) и эгоизма (себялюбивого страдания от этого подчинения) в таком тонком чувстве, как любовь, раскрывается в *размышлении* поэта о «странностях» любви. Все это раскрывает *жанр элегии*<sup>9</sup>, к которому относим «Предопределение» Тютчева. Исходя из сказанного, можно говорить и о доминировании в АЦ *метода экспрессионизма*<sup>10</sup> (интонация грусти, прием повтора, многогочие, экспрессивная лексика). Изображение *выбора подчинения другому и любви как*

*страдания* — признаки *экзистенциализма*<sup>11</sup>. Ввиду «*порядка*» в стихотворении Тютчева *отсутствует подтекст*. Подтверждением этому является то, что в *жанре элегии*, в котором лирический герой вступает в доверительные отношения с читателем, *подтекста быть не может*.

*4 этап. Анализ фокуса (Ф, или проблемы, кульминации) в обратной связи от АЦ.*

Любовь, любовь гласит преданье —	о-2	и-1
Союз души с душой родной —	о-4	и-1
Их съединенье, сочетанье,	о-1	и-2
И роковое их слиянье,	о-3	и-3
И... поединок роковой...	о-5	и-2

*Тема фокуса (кульминация) — безысходность.* Родовые признаки кульминации: доминирует *лирический* род благодаря *экспрессивной* лексике («любовь», «душа родная», «роковое их слиянье», «поединок роковой») и *приему повтора* (любовь — 2, душа — 2, роковой — 2, их — 2) с *символом тревоги и беспокойства* цифры 2. *Эпический* род в развязке стихотворения Тютчева *повествует о безысходности* божественного чувства любви, судьбой предназначенной двум сердцам и поединке этого чувства. *Драматический* род раскрывается в стихотворении через «событие самого рассказывания», то есть через *факт* рассказывания. *Малая жанровая форма* «Предопределения» связана с *объемом* (1 предложение), *количеством ситуаций* (1), *количеством персонажей* (1 лирический герой). *ТНС развязки* («Любовь... любовь...») — *лирико-психологический*. *Лирический аспект* изображения вытекает из многоточия в конце строфы, раскрывая *слияние* чувств автора, читателя и лирического героя. В *ПП кульминации* есть *авторские знаковые антонимы* («роковое слиянье» — «поединок роковой»), изображающие *лирико-психологический конфликт безысходности и надежды*. *ПС кульминации — безысходность.* Вера в божественное предопределение взаимной любви двух сердец вселяет надежду на счастье, но нарушение незыблемости, казалось, обоюдного счастливого чувства ввергает в отчаяние, безысходность. «*Порядок*» в кульминации, как и «*порядок*» в АЦ, свидетельствует о *нарушении* в стихотворении Тютчева *критерия художественности в плане жанра*. Автор тем самым излишне «опекает» читателя, не доверяя его верному осмыслению сути кульминации (АЦ). «*Следы*» *ОТ* (сочувствие — безразличие) отражаются в конфликте *Ф (безысходность — надежда)*: если безысходность вызывает сочувствие, то надежда на вероятность неизменного обоюдного взаимопонимания не волнует автора, цель которого в стихотворении — выразить сомнение в поверье, что любовь и брак, совершающиеся на небесах, — безоблачные чувства. Грустная интонация, непримиримый конфликт самоотдачи и эгоизма, смысл повтора слов формируют понимание любви как страдания — показателя доминирующего метода *экзистенциализма*.

Очевидные черты метода *экспрессионизма* проявляются в приеме повтора, экспрессивной лексике, функциональной паузе (многоточие). *Резкий непримиримый конфликт* безысходности и надежды определяет *романтизм* в изображении. Поскольку *фокус* начинает текст, то он совмещает в себе и признаки *завязки*. Значит его *прогностический ПС* содержит в себе *содержательные и формальные* признаки. *Содержательные признаки*: 1) ПС фокуса прогнозирует *замысел* или *предмет* последующего изображения; 2) при сопоставлении ПС (*безысходность*) фокуса и ЗС (*неотвратимость*) названия выявляем их *смысловую адекватность*. Отсутствие смыслового противоречия подтверждается и «*порядком*» в АЦ; 3) ПС фокуса (*безысходность*) представляет *естественное* чувство (*антропологический мировоззренческий принцип*). Ему противопоставляется *просветительский принцип* (*разум: выбор*). Этот конфликт определяет *романтическое содержание* эстетического идеала Тютчева в момент создания «Предопределения». *Формальные функции*: 1) ПС фокуса подтверждает *верность* определения нами местоположения *завязки*, то есть *верхней границы*; 2) отсутствующий *подтекст*, вытекающий из смыслового единства ПС Ф и ЗС названия, а также «*порядка*» в АЦ, указывает на *жанр элегии*; 3) ПС Ф раскрывается методами экзистенциализма и экспрессионизма, романтизма.

*Выводы по системному анализу признаков содержания и формы в стихотворении Ф. И. Тютчева «Предопределение»:*

1. Очевидна *малая жанровая форма* двух смысловых частей: кульминации (фокуса — Ф) и завязки (активного центра — АЦ).
2. Жанр *элегии* обусловлен «*порядком*» в АЦ и отсутствием *подтекста* в системе «Предопределения».
3. Между ТНС АЦ и Ф стихотворения наблюдается *изоморфизм* в плане *лирико-психологической жанровой разновидности*, что соответствует *критерию художественности* по разнообразию оценок поэтом изображаемого.
4. *Изоморфны родовые признаки* АЦ и Ф в силу сочетания признаков лирики, эпоса и драмы и методы экзистенциального, экспрессионистского изображения с элементами романтизма.
5. С помощью авторских *знаков* в АЦ («*любя*» — «*страдая*»), Ф («*роковое слянье*» — «*поединку роковой*») Тютчев поднимает конфликт современника до *вневременного, общечеловеческого* плана изображения. Нам, живущим в XXI веке, родственны переживания влюбленных и лирического героя поэта.
6. Проблема стихотворения (*безысходность* — *надежда*) формулирует ОТ (сочувствие — *безразличие*). В свою очередь ОТ формирует конфликт кульминации. Так выражается системная связь смысловых частей в стихотворении.
7. Конфликт ОТ передает борьбу и единство чувств и разума, формируя эстетический идеал Тютчева, то есть *идею* как *инвариантную тему (ИТ): утверждение* как прекрасного *единства разума и чувств*, без чего нельзя осмыслить *внутренний конфликт личности*. Любовь — не благодное безоблачное чувство, а вечный и нескончаемый поединок эгоизма и альтруизма каждым из влюбленных.
8. В свете ИТ (неразрывность чувств и разума) мы глубже понимаем замысел поэта: любовь не только радужное чувство, но и изживание эгоизма. Отсюда и *углубление* смысла названия текста «Предопределение»: *запрограммирова-*

но не застойное чувство, а динамичное, определяемое поединком себялюбия и самоотверженности. В этой связи вспоминаются строки С. Щипачева, написанные в 1939 году:

Любовью дорожить умеете,  
С годами дорожить вдвойне.  
Любовь не вздохи на скамейке  
и не прогулки при луне.  
Все будет: слякоть и пороша.  
Ведь вместе надо жизнь прожить.  
Любовь с хорошей песней схожа,  
а песню не легко сложить.

Они воспринимаются как *интертекстуальная* творческая переключка с великим поэтом: советский поэт прошлой эпохи говорит уже *о терпении и умении прощать* во имя любви.

9. ПЧВ (*первичное читательское восприятие*) ПС АЦ (*сопереживание сочувствию*) совпадает с ВЧВ (*вторичным читательским восприятием*), то есть *идеей* автора, которую мы, читатели, *понимаем*. Это указывает на *отсутствие подтекста* и на жанр *элегии*, что системно было раскрыто нами при «порядке» в АЦ и слиянии прогностического ПС Ф и ЗС названия.
10. ОТ *дополняет* ИТ, то есть «*значение*» «объектной темы» для современников и потомков *не противоречит* «*личностному смыслу*» «значения» «объектной темы» для поэта. Тютчев считает прекрасными как чувства, так и разум. *Отсутствие* противоречия между ОТ и ИТ говорит о *реалистическом стиле художественного мышления* поэта. Но: *романтическое содержание* эстетического идеала Тютчева, грустная интонация при «порядке» в АЦ раскрывают признаки романтико-реалистической *стилевой двуплановости* мышления поэта. На самом деле, *кульминация* представляет чувства — *романтическое повествование*, а *развязка* — *реалистическое*: результат поединка.

Итак, «Предопределение» Ф. И. Тютчева — малое по жанровой форме произведение, по жанру — элегия с лирико-психологической жанровой разновидностью, синтезирует признаки трех родов литературы. Написано романтико-реалистическим двуплановым стилем и методами экзистенциализма, экспрессионизма, романтизма. Отсюда *двуплановый тип образности: психологический тип образности* (лирический герой) и *символический* (любовь — «*роковое слияние и поединок роковой*»).

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Тютчев Ф. И. Предопределение // Ф. И. Тютчев. Стихотворения. Алма-Ата: Мектеп, 1984. С. 139.

<sup>2</sup> Кулумбетова А. Е., Джунисова А. А., Садуакас Г. К. и др. Система содержания и формы лирического, эпического и драматического художественного текста. Учеб. пособие. Алматы: Искандер, 2008. 178 с.

<sup>3</sup> Нигматуллина Ю. Г. Системно-комплексное исследование художественного творчества: История научного направления в Казанском университете. Казань: Фэн, 2004. С. 62–78.

<sup>4</sup> Горький М. Беседы с молодыми // М. Горький о литературе. М.: Сов. Россия, 1980. С. 411, 413, 414.

<sup>5</sup> Большой толковый словарь русского языка. СПб.: НОРИНТ, 2000. С. 959.

<sup>6</sup> Бахтин М. М. Форма времени и хронотопа в романе. М.: Худож. лит., 1975. С. 234–236, 403.

<sup>7</sup> Аристотель. Поэтика. Риторика. СПб., 2000. С. 21–81.



<sup>8</sup> Пригожин И., Стенгерс И. Порядок и беспорядок // Время, хаос, порядок. К решению парадокса времени. М.: Прогресс, 1994. С. 55, 57.

<sup>9</sup> Гаспаров М. Л. Элегия // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: НПЦ «Интелвак», 2003. 1600 стб.

<sup>10</sup> Павлова Н. С. Экспрессионизм // Краткая литературная энциклопедия. Т. 8. М., 1975. С. 859–862.

<sup>11</sup> Руднев В. П. Экзистенциализм // Руднев В. П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. М.: АГРАФ, 1997. С. 298–301.

**Kulumbetova A. Y.**

*M. Auezov South Kazakhstan State University, Kazakhstan*

#### **SYSTEMIC ANALYSIS OF FEODOR TYUTCHEV'S POEM "PREDESTINATION"**

The author presents for the first time an analysis of the 4-level content and form system of the "Predestination" poem by F. I. Tyutchev. In the two-part work (culmination and resolution), the introduction is combined with the culmination. At all four stages of text analysis the way of disclosing the signs of content and form is reflected; the author's attention focuses on the systemic connection of semantic parts of the work. The activity of the poet and the reader is shown in the evaluative moment of creative and co-creation processes.

*Keywords:* system of content and form; chronotope; genre variety; criterion of artistic value; methods of depiction; object and invariant theme; intertextuality; "order" and "chaos".

## ДИАЛОГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКА

Актуальность исследуемой в статье проблемы обусловлена потребностью комплексного освоения теории и практики Диалога, разработки на этой основе эффективного инструментария обучения литературе в аспекте диалоговой технологии на основе коммуникативно-деятельностного подхода. Цель статьи — глубже осмыслить проблематику, интегративную и деятельностную природу Диалога, в широком образовательном контексте раскрыть технологические ресурсы Диалога, показать развивающий потенциал разных аспектов диалоговой технологии и возможности ее реализации в процессе литературного образования школьников.

*Ключевые слова:* диалоговая технология; урок-диалог; диалогическая ситуация; диалогические приемы; стратегии; анализ; интерпретация.

Сегодня мир представляет собой неоднородную картину, где зачастую в одном пространстве сочетаются совершенно разные явления и понятия, что позволяет говорить о диалогичности и полифонии окружающей действительности. Поэтому человеку необходимо активно включаться в контекст, осмыслив и приняв множественность точек зрения, картин мира, характеров и культур. Вопрос диалога и диалогического мышления сегодня становится главным объектом изучения в теории и практике образования. Однако те смысловые нагрузки, которые заложены в этих понятиях, очень объемны, поэтому диалог становится предметом изучения самых разных наук — философии, культурологии, языкознания, литературоведения, методики преподавания литературы, психологии и педагогики.

По словам М. М. Бахтина, «быть — значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается... Два голоса — минимум жизни, минимум бытия»<sup>1</sup>. Диалогические отношения людей — не просто одно из проявлений их бытия, а явление, пронизывающее всю человеческую речь, мышление, сознание. Диалог, по Бахтину, — суть бытия. Нельзя обойти вниманием высказывание Бахтина о том, что диалог является активным смысловым взаимодействием разных речевых субъектов. Смысл актуализируется только в столкновении с другим смыслом, и любая мысль рождается и формируется в процессе диалога с другими мыслями.

В концепции философа В. С. Библера проблема диалога — это проблема прежде всего диалога культур: «...культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных — прошлых, настоящих и будущих культур, форма диалога и взаимопорождения этих куль-

тур...»<sup>2</sup>. «В этом диалоге каждый участник может не только понять своего собеседника как представителя другой культуры, но и лучше познать самого себя как представителя родной культуры»<sup>3</sup>.

Естественность диалога как свойства сознания, всеобщность диалога как основа взаимопонимания, этнической и социальной идентификации обуславливают его важную роль в литературном образовании школьника.

Учитывая, что актуальной целью современного литературного образования является становление диалогической личности школьника, способного слушать и понимать другие голоса, готового участвовать в диалоге эпох и культур, принимать другие точки зрения и позиции, можно сформулировать задачи диалогического литературного образования: развитие понимания литературы как отражения «диалогического» бытия человека; создание ценностно-смыслового отношения к жизни и искусству, диалогического поведения, помогающего ставить вопросы и искать на них ответы.

Системно-деятельностный подход в современном образовании актуализирует его технологические составляющие и требует применения различных образовательных технологий. Поскольку диалог является универсальным способом общения и обучения как в содержательном, так и в процессуальном аспекте и органично соответствует целям и ценностям литературного образования, то диалоговая технология на основе коммуникативно-деятельностного подхода, с нашей точки зрения, является наиболее природосообразной предмету «Литература». Обоснованием данного утверждения служат методологические идеи, которые составляют теоретическую основу данной технологии: идеи М. Бахтина «о культуре как диалоге»; положения «философской логики культуры» В. Библера; идеи социального общения М. Кагана; идеи эстетической коммуникации Ю. Борева; идеи диалога культур Ю. Лотмана. В методике обучения литературе присутствует большой объем представленных концептуальных решений проблем диалога, которые необходимо использовать совместно с другими методами и технологиями (В. Г. Маранцман, В. А. Доманский, Р. Ф. Мухаметшина, Е. О. Галицких и др.).

Развивающий потенциал диалоговой технологии будет раскрываться более эффективно, если диалог в обучении будет раскрываться более эффективно, будет реализовываться системно и комплексно на всех уровнях литературного образования: на уровне построения литературного курса, конструирования уроков, применения диалогических стратегий и приемов обучения, анализа и интерпретации художественных текстов.

В процессе исследования были использованы следующие методы: эмпирические (изучение методического опыта); теоретические (анализ, синтез, конкретизация, обобщение); экспериментальные (моделирование технологий).

На уровне построения содержания образования диалог можно реализовать через моделирование содержания литературного образования. Взамен существующих хронологических моделей предлагаем диалогическую модель, построенную на основе проблемно-тематического принципа, согласно которому литературный материал структурируется в коммуникативном пространстве диалога ценностей и концептов: добро и зло; истинное и ложное; добродетель и порок; воля и безволие; прихоть и поступок; нравственный закон, честь, долг и предательство; смысл и цель жизни; человек и история; память и беспамятство; природа и цивилизация и др.

Выделенные концепты включаются в разговор, столкновение, конфликт, диалог. В этом случае содержание курса литературы выстраивается на основе диалога смыслов, ценностных понятий, эстетических и культурных явлений.

Диалогический принцип моделирования содержания диктует реализацию диалогических форм обучения на уровне построения урока. Существуют различные виды уроков-диалогов, которые имеют свою специфическую методику проведения, свою структуру. Диалогическое пространство урока мы понимаем как среду, которая сочетает совокупность диалогических ситуаций, диалогических методов, стратегий и приемов обучения, обусловленную педагогической целесообразностью. Подобный урок можно представить в виде модели, отражающей несколько взаимосвязанных этапов: проблематизация темы, мотивация, целеполагание, коллективное мышледействие на основе «диалогии», рефлексия и самооценка результатов.

Главное на таких уроках — создание коммуникативных учебных ситуаций, рождающих диалог: круглый стол, мозговая атака, проблематизация, поиск, согласие-несогласие, эмпатия, затруднение, дискуссия, прогнозирование, идентификация, рефлексивный мост и т. д. Выбор той или иной ситуации обуславливается типом урока-диалога.

Наиболее традиционен учебный диалог (С. Лавлинский), который строится на основе учебно-познавательной, мыслительной деятельности учителя, ученика, автора произведения, самого текста и включает герменевтические ситуации, связанные с пониманием текста. Известны опыты проведения урок-полилога (В. Доманский), на которых организуются ситуации круглого стола, диалога искусств, дискуссионного обсуждения, ситуации игрового характера. Интересным по форме является урок эмпатического диалога<sup>4</sup>, методическим ядром которого является духовное общение, а материалом — постижение универсальных и национальных понятий, а также символов культуры на материале текстов, которые направлены на обогащение нравственного мира школьника. В процесс таких уроков формируются навыки этического размышления, идет накопление этических знаний. На таком уроке применимы ситуации побу-

ждения к этическому размышлению, постановка нравственной задачи, рефлексия нравственных понятий, эмпатическое понимание, стимулирование эмпатических реакций школьников и др. Наиболее сложным по форме и структуре является экзистенциальный диалог (И. Сосновская). Целью экзистенциального диалога является расширение навыков заглянуть в себя чрез художественный текст, осознать свое место в мире. Экзистенциальный диалог направлен на то, чтобы способствовать старшекласснику пониманию собственного внутреннего мира. Такой диалог должен направить личность читателя туда, где она самостоятельно может определить свои цели и найти уникальный смысл своей жизни. Методика осуществления экзистенциального диалога на уроке состоит в последовательном создании следующих ситуаций: вживание в понятие; дистанцирование от понятия; опора на авторитеты; экстериоризация (перевод на мир); интериоризация (перевод на себя). Организация диалоговых ситуаций на уроке формирует у школьников навыки диалогового поведения, основанного на принципах взаимопонимания и толерантности.

Технология создания коммуникативных ситуаций обеспечивается применением диалоговых стратегий и приемов обучения, которые могут применяться на разных этапах урока.

Так, например, начальный этап урока-диалога обеспечивается стратегиями и приемами мозгового штурма, установкой на создание проблемной ситуации, постановкой познавательной задачи и др. На этапе коллективного мышледействия возможны стратегии и приемы чтения с остановками, работы в группах и парах, решение проблемной ситуации, воображаемые диалоги (критиков, читателей, писателей) и др.

На личностно-рефлексивном этапе применимы стратегии и приемы рефлексивного мостика, дописывание диалогов героев, воображаемый диалог с автором открытый микрофон, интервью и др.

Естественность диалогического подхода к изучению художественного произведения обусловлена связью диалогического мышления и понимания текста. Если мышление можно представить как процесс, то и понимание, которое является компонентом мышления, также станет процессом. Таким образом, понимание станет движением к смыслу, приближением к автору художественного произведения, к диалогу с ним.

М. М. Бахтин выделяет три этапа диалогического движения понимания. На первом этапе исходное явление — текст. Второй этап связан с изучением литературного произведения в прошлом. Третий этап — движение вперед, стремление к «предвосхищению будущего контекста».

Актуализируя различные виды диалога, существующие в самом художественном тексте, мы наполняем анализ диалогическим содержанием:

- диалог сквозных тем, проблем, мотивов, образов, топосов;
- диалог личностей, явлений культуры и искусства;

- ситуационный диалог голосов и реплик героев, существующий в конкретной речевой ситуации;
- внутренний диалог героя.

Представленный таким образом процесс организации понимания позволяет словеснику определить стратегию аналитической и интерпретационной деятельности школьников, направленной на постижение художественного смысла произведения как на диалог с текстом. В основе этого процесса должна лежать логика формирования и развития диалогического мышления во время урока литературы, а также логика развития диалога.

Основываясь на положениях разработанной диалоговой технологии, можно проследить её воплощение на конкретных примерах. Примером эмпатического диалога может стать урок по анализу рассказа А. Платонова «Юшка».

Начнем работу с выбора духовно-нравственных понятий, вокруг которых будет вестись диалог. Выделим три ключевых духовно-нравственных понятия, которые являются доминирующими в этом тексте: кротость, любовь, милосердие. Слово «кроткий» принципиально выделяется самим автором курсивом и поддерживается целым рядом слов: «блаженный», «молчание», «тишина». Кроткий — одно из центральных понятий русской культуры, имеющее обширное семантическое поле. При помощи приема выстраивания ассоциативного ряда побуждаем школьников к этическому размышлению, выясняем, с какими другими понятиями соотносят его школьники. Обратимся к словарю Даля, в котором дается восемь определений этому слову, и выберем только те, которые подходят к главному герою: многотерпеливый, смиренный, любящий. Смысл этих слов будет раскрываться постепенно в ситуациях «вживания в чувства героя», «вживание в образ». Ключевой образ рассказа — образ «слепого сердца». При помощи приема «метафоризации» выходим на понимание, что «слепое сердце» — это сердце без любви. Понятие милосердия соотносится именно с этим образом. Здесь присутствует явное противопоставление: Юшка слеп физически, люди — нравственно. Хотя Юшка кажется слабым, его дух силен. Отсюда обращение к традиционной для русской литературы линии блаженных, юродивых, Христа, мотив жертвенной любви. При помощи культурологического комментария актуализируем эмпатические реакции школьников, выводим их в ситуацию эмпатического размышления. Учащиеся узнают, что в русской культуре юродивые представлены по-другому. Они находили высший смысл жизни через физические страдания. Этот мотив раскрывается через такие детали, как кровь и камни. Название рассказа «Юшка» ассоциируется с кровью (пустить юшку). В нем также звучит идея связи с Христом. Как и Христос, Юшка становится символом искупления, милосердия, служения любви. Актуализируем эмпатические реакции школьников, обращая их внимание на образ «неостывающих слез», стоящих в Юшки-

ных глазах. Слезы — это страдание и сострадание к людям, к миру. При помощи приема проблематизации выделим оппозицию «живой-мертвый». Юшка — живой, потому что смысл его жизни — в милосердии и любви.

Диалог на уроке продолжается обращением к личному жизненному опыту школьников (Были ли в вашей жизни моменты, когда вами владело желание сделать для кого-то что-то необычное, запоминающееся? Часто ли вам приходится оказывать помощь близким и знакомым? А неизвестному вам человеку?); будет актуализироваться на основе выстраивания бинарных оппозиций в рассказе; развернётся вокруг обсуждения экзистенциальных понятий (смысл жизни, предназначение, трагизм бытия, душа); поддержится обсуждением мыслей известных философов о жизни, смерти и бессмертии. Постановка вопросов философского характера (Что значу я? и Что делать?), не имеющих однозначного правильного ответа, способствуют развитию диалогического мышления школьников, побуждая к активизации их познавательной активности и усиливая личностную рефлексию.

Теоретический анализ и методический опыт показывает, что диалог можно считать и доминантной формой обучения, которая реализует коммуникативную функцию художественного произведения, и методом смыслового анализа и интерпретации, и главным герменевтическим условием развития читательского понимания, и средством формирования диалогического мышления.

При комплексном применении диалоговая технология может эффективно развивать все ключевые компетенции учащихся. Этот вывод доказывается теми функциями, которые осуществляет диалог:

- а) информационно-коммуникативной (ориентация на собеседника);
- б) познавательной (познание мыслей и точек зрения друг друга);
- в) социальной (организация межличностного взаимодействия);
- г) общекультурной (толерантность, готовность понять и принять другого);
- д) смысловой (рождение и открытие новых, культурных и ценностных смыслов).

Анализ литературы и образовательной практики позволяют сделать заключение, что цели диалоговой технологии (формирование диалогического мышления, освобожденного от стереотипов и однозначных оценок, и диалогического поведения, ориентированного на взаимопонимание и взаимодействие) могут быть достигнуты лишь при системном комплексном применении данной технологии в учебном процессе. Возможность осуществления технологии диалога на всех уровнях обучения делает ее поистине универсальной в процессе преподавания литературы и в образовании в целом.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского М.: Худож. лит., 1972. С. 434.



<sup>2</sup> Библиер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М.: Русское филологическое общество, 1997. С. 227.

<sup>3</sup> Мухаметшина Р. Ф. Диалог русской и татарской культур в системе литературного образования: На материале школ Республики Татарстан. Казань: РИЦ «Школа», 2006. С. 15.

<sup>4</sup> Крылова Л. А. Культурологический аспект преподавания литературы в школе. Петропавловск: Изд-во Северо-Казахстанского ун-та, 1999. 245 с.

**Mukhametshina R. F.**

*Kazan Federal University, Russia*

## **INTERACTIVE TECHNOLOGY AS A MEANS OF SCHOOL STUDENTS DIALOGIC THINKING DEVELOPMENT**

The article proves the relevance of the problem under study by the need for a comprehensive development of the theory and practice of dialogue, the development of effective tools for teaching literature in the aspect of dialogue technology, based on the communicative-activity approach. The article aims at deeper understanding of the problems, integrative and activity nature of the dialogue in the broader educational context, reveals the technological resources of the dialogue, shows the developing potential of dialogue technology's different aspects and the possibilities of its realization in the process of literary education of high school students.

*Keywords:* interactive technology; lesson as a dialogue; situation of a dialogue; dialogue techniques; strategies; analysis; interpretation.

**Поляк Зинаида Наумовна**

*Казахский национальный педагогический  
университет им. Абая, Казахстан*

zinaida-polyak@yandex.ru

**Поляк Дина Мироновна**

*Алма-атинский университет  
энергетики и связи, Казахстан*

vladimirtseva.dina@mail.ru

## **ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИКИ СОТРУДНИЧЕСТВА КАК ОСНОВА ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Обоснованы методические связи между научно-практическим направлением «педагогика сотрудничества» и современными образовательными технологиями. На конкретных примерах рассматриваются традиции педагогики сотрудничества при использовании на занятиях в вузе следующих интерактивных приемов обучения: теоретический семинар-диалог, диспут, «мозговой штурм», взаимное обучение в малых группах, дидактические и ролевые игры, проектное обучение.

*Ключевые слова:* педагогика сотрудничества; интерактивные технологии; преподавание литературоведческих дисциплин.

Сотрудничество как основа учебного процесса не является открытием последнего времени. Педагоги среднего и старшего поколения прекрасно помнят, как в середине 1980-х годов замечательный педагог и публицист Симон Львович Соловейчик стал вдохновителем нового научно-практического направления в педагогике, получившего название «педагогика сотрудничества». В его статьях воспитание определялось не как воздействие на ребенка со стороны воспитателя, а как открытый диалог между педагогом и учеником, что свидетельствовало о стремлении к гуманизации всей системы образования. С. Л. Соловейчик и главный редактор «Учительской газеты» В. Ф. Матвеев сумели объединить педагогов-новаторов, среди которых были Шалва Александрович Амонашвили, Виктор Федорович Шаталов, Софья Николаевна Лысенкова и другие.

Понятно, что педагогика сотрудничества возникла не на пустом месте. Она имеет некоторое сходство с креативной педагогикой, которая побуждает обучающихся творчески относиться к учебе и рассматривает каждого ученика как неповторимую творческую личность. По некоторым параметрам основы педагогики сотрудничества перекликаются с лучшими и проверенными временем чертами педагогических движений начала XX века — педагогикой Марии Монтессори и вальдорфской педагогикой, созданной Рудольфом Штайнером.

Педагоги и ученики рассматриваются в учебном процессе педагогики сотрудничества как равноправные партнеры. При этом педагоги вы-

ступают в качестве опытных советчиков и наставников, а ученики получают самостоятельность, достаточную для приобретения необходимых знаний и опыта. Таким образом, ученик постоянно участвует в процессе обучения и осваивает знания в активном творческом поиске<sup>1</sup>.

На наш взгляд, именно эти методологические основы педагогики сотрудничества стали теоретическим фундаментом для практического применения технологий и методик, получивших название интерактивных. Их применение на занятиях в вузе позволяет организовать образование таким образом, что в процесс познания будут вовлечены все студенты. У них появляется возможность самостоятельно добывать знания, оценивать степень понимания проблемы, осуществлять рефлексию по поводу усвоенного материала. При этом происходит совместная деятельность, при которой каждый студент вносит в процесс свой индивидуальный вклад, обмениваясь с остальными своими знаниями и идеями.

Обратимся к конкретным примерам использования интерактивных технологий при изучении литературоведческих дисциплин.

Теоретические курсы бакалавриата «Введение в литературоведение и «Теория литературы» могут включать такую интерактивную форму проведения занятий, как теоретический семинар-диалог. Тема для семинара подбирается таким образом, чтобы инициировать обмен мнениями по сложным и неоднозначным проблемам литературоведения. Например, «Сюжет и фабула в понимании современного литературоведения». Существование различных точек зрения на понятия сюжета и фабулы, неоднозначность вопроса о лирическом сюжете, спорный вопрос о возможности построения универсальных моделей сюжета, различные подходы (Б. В. Томашевский, Р. Барт) к пониманию единиц сюжета — все эти проблемы становятся поводом для обсуждения (в форме диалога) участниками семинара. Преподаватель выполняет здесь роль координатора, который тактично направляет разговор, не навязывая своего мнения. Этот принцип педагогики сотрудничества (обучение без принуждения, взаимное доверие педагога и ученика) позволяет воспитывать в студентах уверенность в своих силах, самоуважение.

При изучении историко-литературных дисциплин на первый план выступает проблема анализа художественного текста. Здесь интерактивные формы работы можно использовать прежде всего на практических и семинарских занятиях. Художественное произведение становится объектом анализа путем диспута, «мозгового штурма», взаимного обучения в малых группах, дидактических и ролевых игр и др.

Так, очерк Н. С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда» дает богатый материал для диспута по нравственным и философским проблемам. Среди вопросов для обсуждения могут быть, например, такие: Согласны ли вы с утверждением, что преступниками люди рождаются? Можно ли считать, что в преступлениях Катерины Измайловой виноваты вне-

ские обстоятельства? Любовь обогащает и облагораживает человека; относится ли это утверждение к героине очерка? Можно ли любовью оправдать преступление? Существуют ли обстоятельства, при которых можно оправдать убийство?

Ведущий диспут преподаватель умело направляет дискуссию, следит за тем, чтобы участники, защищающие разные точки зрения, находились в равном положении, активизирует студентов точными вопросами и обостряющими спор замечаниями. Итоговое обобщение и формулировку выводов преподаватель тоже может взять на себя. Важно отметить все идеи и находки участников диспута. Сотрудничество педагога и студентов проявляется в их равноправной позиции в споре: опыт, авторитет, знания преподавателя нужны здесь не для подавления, а для активизации мыслительной работы студентов.

Популярным интерактивным приемом стал в последнее время «мозговой штурм». Привлекательной в этом оперативном методе обсуждения проблемы является возможность высказать большое количество вариантов решения, из которых затем выбираются наиболее удачные. Для проведения «мозгового штурма» можно разделить участников на несколько групп: генераторы идей, которые высказывают различные предположения, направленные на решение проблемы; критики, которые стремятся найти слабые места в предложенных идеях; аналитики, которые обобщают выработанные предложения с учетом критических замечаний.

Например, изучая в курсе «Введение в литературоведение» тему «Композиция художественного произведения», мы анализируем на практическом занятии рассказ Л. Н. Толстого «После бала», дающий богатые возможности для изучения приема антитезы в композиции. Однако прежде, чем начать анализ, необходимо пройти фазу определения проблемы. Вот здесь-то и помогает метод «мозгового штурма». Удачной формулировкой вопроса нам представляется такая: «Что общего между работой писателя и архитектора?». Неожиданный поворот темы активизирует творческую активность участников мозговой атаки. Из множества записанных на доске идей вырисовывается понимание мастерства писателя в построении композиции; определяются понятия внешней композиции (архитектоники) и внутренней (речевой) композиции эпического произведения; обнаруживается влияние композиции на читательское восприятие рассказа. Аналогичную проблематику можно изучать и на материале рассказа И. А. Бунина «Легкое дыхание» в курсе «История русской литературы XX века».

Пропагандисты педагогики сотрудничества были сторонниками коллективного добывания знаний. Работа в парах и группах позволяла развивать коммуникативные навыки. Взаимное обучение в малых группах применялось еще в XVIII веке, в рамках системы, которую разработали англичане Эндрю Белл (1753–1832) и Джозеф Ланкастер (1778–1838). С тех пор эта методика то уходила в тень, то вновь выдвигалась вперед.

В наше время она занимает заметное место среди других видов интерактивного обучения. Суть ее отражена в названии и заключается в том, что ученики обучают друг друга.

Говоря о достоинствах взаимного обучения в университетской аудитории, современные исследователи отмечают: «В каждой группе существуют малые группы, которые формируются с учетом интересов, симпатий, предпочтений. У студентов есть информация друг о друге: пунктуальность, усидчивость, аккуратность, лень, трудолюбие, порядочность и т. п. Преподаватель может не владеть такой информацией. Одногоруппники больше знают о характерах и темпераментах друг друга. Это позволяет лучше и быстрее найти подход друг другу при решении конкретной задачи»<sup>2</sup>.

Такой задачей может стать анализ поэтического текста. При этом взаимное обучение осуществляется в рамках дидактической игры «Мозаика». Трем группам студентов предлагаются для анализа три стихотворения Б. Пастернака. Путем коллективного обсуждения каждая команда приходит к выводам о содержательных и эстетических особенностях стихотворения. Ведущий (преподаватель) раздает всем участникам игры разноцветные карточки — так, чтобы члены одной команды получили карточки разного цвета. Когда задача решена, происходит перегруппировка: в новые рабочие группы объединяются обладатели карточек одного цвета. Получается, что в каждой команде теперь присутствуют «носители особого знания» — участники анализа всех трех стихотворений. Они обмениваются решениями, обучая друг друга. Презентацию каждого задания осуществляет не «учитель», а «ученик», демонстрируя таким образом качество интерактивного взаимного обучения.

Кроме дидактических игр можно использовать и ролевые игры. Творческое начало, заложенное в литературе как виде искусства, позволяет и в процесс изучения литературы включать креативные методики. Простую инсценировку отрывка из драматического произведения нельзя назвать ролевой игрой, хотя и она вносит оживление и разнообразие в наш учебный процесс. Ролевая игра предполагает значительную предварительную подготовку. Один из вариантов литературной ролевой игры — «Суд над героями». При всех недостатках и условностях этого жанра он позволяет студентам глубже понять характеры и взаимоотношения персонажей; определиться с нравственной оценкой проблематики произведения; на практике ощутить, что такое плюрализм мнений. Объектом для ролевой игры избираются произведения с неоднозначным конфликтом и амбивалентным героем: комедия А. С. Грибоедова «Горе от ума», роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» и др.

Проектное обучение — еще одна эффективная интерактивная технология. Цель проектного обучения, по мнению методистов, состоит в том, чтобы создать условия, при которых студенты самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся

пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения и системное мышление. В такой работе центр сотрудничества перемещается из взаимоотношений учителя и ученика к взаимоотношениям обучающихся между собой.

Выиграв конкурс студенческих научных проектов на грант ректора КазНПУ им. Абая, наши студенты в течение нескольких месяцев работали над проектом, посвященным личности и творчеству выдающегося казахского поэта XX века Мукагали Макатаева. Конкретными результатами проекта стали: 1) литературно-музыкальная композиция о творчестве М. Макатаева (сценарий, режиссура, репетиции, компьютерная презентация — самостоятельная работа студентов); 2) сборник эссе студентов на тему «Мой Мукагали...»; 3) документальный фильм, снятый студентами во время экскурсии на родину поэта, в село Карасаз.

Традиции педагогики сотрудничества как творческого взаимодействия учителя и ученика оказываются продуктивными не только в школьном, но и в вузовском обучении. Использование интерактивных технологий при изучении литературоведческих дисциплин становится вариантом практического применения принципов педагогики сотрудничества.

Такая форма организации познавательной деятельности повышает эффективность процесса образования, усиливает мотивацию к изучению дисциплины, формирует профессиональные и коммуникативные навыки студентов.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> См. об этом: *Копылова Н. А.* Современный взгляд на педагогику сотрудничества и реализацию ее идей в практической деятельности образовательных учреждений // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Вып. 45. Т. 19. 2007. С. 367–373; *Черноусова Е., Лебедев К.* Модель педагогики сотрудничества [Электронный ресурс] // Открытые системы. 2011, № 4. URL: <http://www.osp.ru/os/2011/04/13008788/> (дата обращения: 20.11.2018).

<sup>2</sup> *Баранник Н. С., Горбатюк В. Ф.* Взаимное обучение как модификация парного обучения // *Фундаментальные исследования.* 2012. № 6 (2). С. 352.

**Polyak Z. N.**

*Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan*

**Polyak D. M.**

*Almaty University of Power Engineering and Telecommunications, Kazakhstan*

#### PRINCIPLES OF PEDAGOGY OF COOPERATION AS THE BASIS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF RUSSIAN LITERATURE

The article explores methodological links between the scientific and practical direction “pedagogy of cooperation” and modern educational technologies, using specific examples to consider the traditions of pedagogy of cooperation in the use of the following interactive teaching methods in classrooms: theoretical seminar-dialogue, debate, brainstorming, mutual learning in small groups, didactic and role-playing games, project-based learning.

*Keywords:* pedagogy of cooperation; interactive technologies; teaching literary disciplines.

## М. ГОРЬКИЙ: ИМЯ И СУДЬБА

Личность и творчество М. Горького рассматриваются в контексте истории и символического значения его литературного псевдонима, прослеживается эволюция интерпретации имени художника, ее зависимость от историко-культурной обстановки, обращается внимание на имена собственные лиц, принадлежащих к ближайшему окружению писателя, раскрываются мотивы выбора писателем имен персонажей своих произведений.

*Ключевые слова:* антропонимические единицы; имя собственное; ономастика; псевдоним; судьба; френоним.

Знакомство с творчеством любого писателя не может обойтись без интереса к его имени, тем более если это касается такого масштабного автора, как Горький. Отечественными горьковедками давно исследована история псевдонима, определившего писательскую и человеческую судьбу Алексея Максимовича Пешкова, а также раскрыто символическое содержание его литературного имени. Однако открывающиеся новые факты биографии и творчества писателя позволяют по-новому взглянуть на личность классика советской литературы, а выявление символических значений антропонимов, принадлежащих Горькому, ближайшему окружению писателя и его героям, может выступать в качестве содержательного методического приема, рассчитанного на выявление взаимосвязей имени и судьбы писателя, особенностей его художественного наследия.

Обычно псевдоним Максим Горький относят к френонимам, указывающим на приоритеты творчества писателя, а также на черты его характера. Б. А. Бялик в книге с примечательным названием «Судьба Максима Горького» отмечает, что первой попыткой литературного самоименования начинающего писателя был псевдоним Проходящий, взятый им из рассказа В. Г. Короленко «Река играет». «Горький придал этому слову в своем цикле „По Руси“ и в повести „Хозяин“ (в отрывке, который был исключен им при позднейшей правке повести) особое значение»<sup>1</sup>. При этом, по утверждению Бялика, Горький «противопоставил друг другу понятия „прохожий“ и „проходящий“: «Прохожий — человек, ничего не вносящий в жизнь от себя; проходящий — тот, кто стремится оставить после себя хороший след в жизни»<sup>2</sup>. Для рассказа «Макар Чудра» (1892), с которого началась подлинная литературная биография А. Пешкова, был выбран псевдоним Горький, что неудивительно с учетом «всего увиденного и пережитого»<sup>3</sup> будущим писателем.



Л. М. Леонов в «Венке А. М. Горькому» (1968) обратился к глубинным основаниям рождения горьковского псевдонима и высказал предположение, что «черновой проблеск» будущего литературного имени мог подсознательно возникнуть у Алексея Пешкова тотчас после прочтения им пушкинского «Пророка»:

«Допускаю даже, что вскрикнул от боли на той пятнадцатой строке, где сказано, как —

...он к устам моим приник  
И вырвал грешный мой язык,  
И празднословный, и лукавый,  
И жало мудрые змеи  
В уста замерзшие мои  
Вложил десницею кровавой.

<...> Все книги писателя Горького и впрямь отменно горьковаты для ума, и не в том ли состояла их животворная гормональная сила? — задавался вопросом Леонов. — Не за эту ли целительную горечь волна признанья всенародного подняла Максима Горького столь высоко над современниками?..<sup>4</sup>

В контексте сложившейся в советском литературоведении парадигмы дает объяснение причинам выбора писателем именно такого псевдонима современный исследователь Т. Л. Александрова:

«Имя „Максим“, взятое писателем в память об отце, в то же время выражает его декларируемый максимализм. „Горький“ — потому что рассказывает горькую правду о горькой жизни. Значит ли это, что свою задачу писатель видит в том, чтобы с бескомпромиссным максимализмом говорить читателю горькую правду? <...> Правда для Горького всегда горькая. Обычно этот взгляд объясняется биографически: действительно, с детства жизнь его не баловала. Но горьковская „горечь“ объясняется не только внешними обстоятельствами жизни, но и природным характером, возможно даже наследственностью»<sup>5</sup>.

В перестроечное и постперестроечное время литературное имя писателя стало активно „обгрыбываться“ в контексте постмодернистского дискурса, вследствие чего особую популярность приобрело обозначение степени „горечи“ писательской судьбы. Так, актуально прозвучало свидетельство художника Ю. Анненкова о том, как один из посетителей Горького в последние годы его жизни, на вопрос, как бы тот определил время, прожитое им в советской России, получил весьма откровенный ответ: «Максимально горьким»<sup>6</sup>. И. Золотусский в 1989 году пророчески предсказывал, что о писателе «еще напишут правду <...> и это будет горькая правда о Горьком»<sup>7</sup>. В. Пьецух в художественно-публицистическом цикле о писателях XIX–XX веков эссе о Горьком озаглавил «Горький Горький»<sup>8</sup>. Д. Быков, для которого Горький одновременно «великий, чудовищный, трогательный, странный», опубликовал критико-биографический очерк с характерной аллюзией в названии: «Был ли Горький?» (2008), а одну из журнальных статей озаглавил «Нечеловечески Горький»<sup>9</sup>.

О том, что имя собственное, как известно, не только «обладает смыслом (внутренней формой, этимологией)», но и «связано тесной, почти мистической связью со своим носителем»<sup>10</sup>, имел представление и сам писатель. Показательно, что свой последний роман «Жизнь Клима Самгина» Горький начинает именно с истории выбора имени для главного персонажа, прожившего совершенно никчемную жизнь.

«Иван Акимович Самгин любил оригинальное; поэтому, когда жена родила второго сына, Самгин, сидя у постели роженицы, стал убеждать ее:

— Знаешь что. Вера, дадим ему какое-нибудь редкое имя? Надоели эти бесчисленные Иваны, Василии... А?

<...>

Роженица выздоравливала медленно, ребенок был слаб; опасаясь, что он не выживет, толстая, но всегда больная мать Веры Петровны торопила окрестить его; окрестили, и Самгин, виновато улыбаясь, сказал:

— Верочка, в последнюю минуту я решил назвать его Климом. Клим! Простонародное имя, ни к чему не обязывает. Ты — как, а?

Заметив смущение мужа и общее недовольство домашних, Вера Петровна одобрила:

— Мне нравится.

<...>

Однако не совсем обычное имя ребенка с первых же дней жизни заметно подчеркнуло его.

— Клим? — переспрашивали знакомые, рассматривая мальчика особенно внимательно и как бы догадываясь: почему же Клим?

Самгин объяснял:

— Я хотел назвать его Нестор или Антипа, но, знаете, эта глупейшая церемония, попы, „отрицаешься ли сатаны“, „дунь“, „плюнь“...»<sup>11</sup>.

Такой художественный прием, призванный сразу посвятить читателя в самую суть характера главного героя романа, напоминал не только о классицистской традиции „говорящих имен“ («Недоросль» Д. И. Фонвизина, «Горе от ума» А. С. Грибоедова и др.), но и о художественной практике Достоевского, придававшего большое значение именам персонажей: «Так, фамилия Раскольников ассоциируется с расколом в сознании персонажа. Ставрогин (др.-гр. *Stauros* — „крест“) — тот, кто несет крест, мученик собственной души»<sup>12</sup>.

К значимостям, содержащимся в именах горьковских персонажей, обращалась В. Б. Дорогая, раскрывая особенности художественного обобщения наиболее типичных особенностей героев, среди которых доцент Пыльников, адвокат Правдин, хозяин скорняжной мастерской Затиркин, трактирщик Блинов, нотариус Животновский; а также Сомова, Телепнева, Лютов, Кутузов и др.<sup>13</sup>

Значительную работу проделали авторы «Частотного словаря романа М. Горького „Жизнь Клима Самгина“: Имена собственные и названия» (СПб., 2011), позволяющую продолжить изыскания в сфере горьковской ономастики.

При этом реальные фигуры из окружения писателя, как ни странно, еще не нашли должного места в исследованиях, касающихся интер-

претации глубинной связи имени с личностной сущностью его носителя. Между тем наделять прозвищами всех домочадцев и друзей было в традиции семьи Горького. Список домашних имен в горьковском окружении довольно широк — Соловей, Молекула, Купчиха, Диди, ПеПеКрю, Тимоша и т. д. Прозвища Дука был удостоен и сам хозяин. Это сформировало особую домашнюю атмосферу, о которой вспоминали мемуаристы:

«...Почти каждый обитатель имел прозвище, и шутки, подвохи, анекдоты, и всяческие юмористические затеи, иногда нелепые, понятные только посвященным „внутреннего круга“, не прекращались ни на день»<sup>14</sup>.

Одно из прозвищ Горького раскрыл В. Ф. Ходасевич:

«Дука — домашнее прозвище Горького <...>. В эпоху первой эмиграции, когда Горький жил не в Сорренто, а на Капри, его тогдашняя жена М. Ф. Андреева старалась создать легенду вокруг него. Домашней прислуге, лодочникам, рыбакам, бродячим музыкантам, мелким торговцам и тому подобной публике она рассказала, что она — русская герцогиня, дукесса, которую свирепый царь изгнал из России за то, что она вышла замуж за простого рабочего — Максима Горького. Эта легенда до крайности чаровала романтическое воображение каприйской и неаполитанской улицы, тем более что Андреева разбрасывала чаевые с чисто герцогской щедростью. Таким образом, местная популярность Горького не имела ничего общего с представлениями о нем как о писателе, буревестнике, певце пролетариата и т. д. В сущности, она была даже для него комплиментарна, потому что им восхищались как ловким парнем, который сумел устроиться при богачке, да еще герцогине, да еще красавице. Все это рассказывал мне Максим, который терпеть не мог свою мачеху. Думаю, что отсюда возникло прозвище Дука, то есть герцог. Возможно, впрочем, что оно имело иное происхождение»<sup>15</sup>.

Особого внимания заслуживает «последняя женщина» М. Горького — М. И. Будберг, которой посвящен итоговый роман писателя «Жизнь Клима Самгина»<sup>16</sup>. В ряду имен Марии Игнатьевны значатся не только «железная женщина», семантическое значение которой лежит на поверхности, но и Мура, Титка, Чобонька, свидетельствующие не только о включенности ее в круг «посвященных» горьковского семейства, но и выявляющие разные грани ее характера, проясняющие идентификацию их обладательницы горьковским окружением, а также особенности ее самоидентификации.

«Так, „ономастическое“ Мура/Мара (сокращенное от Марии) широко употреблялось не только в семье Горького, но и среди знакомых М. И. Будберг. Этим именем пользовались Н. Н. Берберова, В. Ф. Ходасевич, Г. Уэллс и мн. др. Появление такого имени В. Ф. Ходасевич связывает с английским дипломатом Локкартом, в книге которого «фигурирует, между прочим, одна русская дама — под условным именем *Мара* (курсив автора. — Т. С.)». И не без иронии замечает: «Оставим ей это имя, уже в некотором роде освященное традицией»<sup>17</sup>. Н. А. Богомолов уточняет: «По информации Н. Н. Берберовой, в книге Локкарта она именовалась Мурой, однако во французском переводе (которым и пользовался Ходасевич) была переименована в Мару»<sup>18</sup>.

«Топонимическое» Титка возникло из конкретного факта биографии «девушки из Кобеляк». Как вспоминала Берберова, «Муру, когда она

пришла с Чуковским... и рассказала, что она родилась в Черниговской губернии, немедленно признали украинкой и прозвали Титкой»<sup>19</sup>. Это имя, в отличие от Муры, считалось «своего рода знаком искреннего расположения» среди весьма ограниченного числа «пользователей».

Имя Чобонька использовалось М. И. Будберг в письмах к М. Горькому. Смысл такого самоименования горьковской спутницы исследователи связывают с украинизмом «чоботы» — башмаки, характеризующие человека много странствующего, «скиталицу», «перекати-поле», «от одного берега оторвалась — к другому не пристала»<sup>20</sup>. Подписываясь таким именем, Мария Игнатьевна позволяла себе искренность, слабость перед Горьким. Есть все основания полагать, что имя Чобонька оказалось самым интимным, применявшимся исключительно в переписке с писателем.

Прозвище, будучи своеобразным «двойником» человека, дается обычно в шутку или в насмешку, но, как правило, содержит в себе указание на какую-либо черту характера, наружности, особенность личности. На эту функцию указывала О. М. Фрейденберг, исследовавшая особенности персонифицирования природы в древности и роли внешних, физических черт в обрисовке внутреннего характера персонажа, выражавшихся в «эпитетности, наречении героя постоянным, присущим ему обозначением», выступающих как «маска его постоянных свойств»<sup>21</sup>.

Таким образом, имена собственные, относящиеся к личности М. Горького, а также к его окружению и литературным персонажам, демонстрируют свою полифункциональную сущность, оказываются способными одновременно и называть, и дифференцировать, и идентифицировать. А это, в свою очередь, обогащает контекст горьковедческих исследований, а также служит универсальным «ключом» к интерпретации творчества и личности писателя в самом широком историко-культурном и знаково-символическом содержании и многообразии художественных форм.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бялик Б. А. Судьба Максима Горького. М.: Худож. лит., 1968, С. 19.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же. С. 20.

<sup>4</sup> Леонов Л. М. Литература и время. М.: Советская Россия, 1983. С. 350–351.

<sup>5</sup> Александрова Т. Л. Максим Горький. Биография. [Электронный ресурс] // URL: [https://www.portal-slovo.ru/philology/37186.php?ELEMENT\\_ID=37186&PAGEN\\_1=2](https://www.portal-slovo.ru/philology/37186.php?ELEMENT_ID=37186&PAGEN_1=2) (дата обращения 15.11.2018).

<sup>6</sup> Анненков Ю. Дневник моих встреч. Цикл трагедий: В 2 т. Т. 1. Л.: Искусство, 1991. С. 47.

<sup>7</sup> Золотуский И. Куда ж нам плыть? // Юность. 1989. № 11. С. 60.

<sup>8</sup> Пьецух В. Горький Горький // Пьецух В. Циклы. М.: Культура, 1991. С. 253.

<sup>9</sup> Быков Д. Нечеловечески Горький // STORY. 2008. Март. С. 90.

<sup>10</sup> Руднев В. П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 1997. С. 110.

<sup>11</sup> Горький А. М. Собр. соч.: В 30 т. М.: Гослитиздат, 1949–1956. Т. 19. С. 9–10.

<sup>12</sup> Руднев В. П. Указ. соч. С. 111.

<sup>13</sup> *Дорогая В. Б.* Имя собственное и нарицательное в системе именовании персонажа (Роман М. Горького «Жизнь Клима Самгина»). Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Л., 1985. С. 16.

<sup>14</sup> *Ходасевич В. Ф.* Некрополь. М.: Вагриус, 2001. С. 379.

<sup>15</sup> Там же.

<sup>16</sup> См.: *Савинкова Т. В.* Мифологический контекст биографии писателя. М. Горький и М. И. Будберг // Максим Горький: Взгляд из XXI века. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского ун-та, 2010. С. 163–171.

<sup>17</sup> *Ходасевич В. Ф.* Указ. соч. С. 379.

<sup>18</sup> *Богомолов Н.* Некрополь. С. 437.

<sup>19</sup> *Берберова Н. Н.* Курсив мой: Автобиография. М.: Согласие, 1996. С. 213.

<sup>20</sup> А. М. Горький и М. И. Будберг. Переписка (1920–1936). М.: ИМЛИ РАН, 2001. С. 296.

<sup>21</sup> *Фрейденберг О. М.* Поэтика сюжета и жанра. М.: Лабиринт, 1997. С. 220.

**Savinkova T. V.**

*The North-West Institute of Management, a Branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA), Russia*

#### **MAXIM GORKY: NAME AND FATE**

The article deals with Maxim Gorky's personality and work in the context of the history and symbolic meaning of his pen name. The author traces the evolution of the artist name's interpretation, its dependence on the historical and cultural environment, paying special attention to the proper names of people belonging to the writer's closest circle, and revealing the motives for choosing his characters' names.

*Keywords:* anthroponomical units; proper name; onomastic; pen name; fate; phrenonym.

# СОДЕРЖАНИЕ

## Направление 1

### СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Абдиман Ж. О.</b> Инаугурационная речь: структурно-композиционное своеобразие жанра (на материале инаугурационных речей Н. А. Назарбаева) .....	5
<b>Абрамов В. П.</b> Субъекты и факторы языковой политики в современной России....	11
<b>Алишариева А. Н., Ибраева Ж. К., Набиева Г. С.</b> Языковые предпочтения в сфере образования .....	16
<b>Асанова Д. А., Сарыбай М. Ш.</b> Личная библиотека Шамгали Харесовича Сарыбаева: история одного документа из семейного архива .....	21
<b>Байкадамова М. С., Нуржанова З. М.</b> Язык политика как эгоцентрическая коммуникативная система ...	27
<b>Белюсов К. И., Ерофеева Е. В., Руденко Е. А.</b> Лексические характеристики речи пользователей социальной сети: жаргонная, просторечная и бранная лексика .....	33
<b>Бирих А.</b> Социолектизмы в русскоязычной поэзии конца XX — начала XXI века.....	39
<b>Будаев Э. В., Чудинов А. П., Цыганкова А. В.</b> Современные российские лингвисты: рейтинг публикационной активности, индекс цитируемости и индекс Хирша .....	46
<b>Гоциридзе Д. З., Джагоднишвили Т. И., Дзnelадзе Р. А.</b> Язык как фактор гармонизации этносоциальных отношений .....	51
<b>Дорофеев Ю. В.</b> О функционировании регионально маркированных номинативных единиц .....	56
<b>Еленевская М. Н., Протасова Е. Ю., Шайбакова Д. Д.</b> Идея плюрицентричности и русский язык .....	62
<b>Киров Е. Ф.</b> Соотношение понятий «государственный язык» и «язык государства» .....	68

<b>Котлярова Т. Г.</b>	
Эпиграфика Астаны: особенности городских наименований .....	73
<b>Лысакова И. П.</b>	
Социолингвистика в России: этапы развития .....	79
<b>Млечко Т. П.</b>	
Русский язык в ближнем зарубежье 30 лет спустя: характерные особенности и тенденции .....	85
<b>Невская И. А., Тажибаева С. Ж.</b>	
Электронная база социолингвистических данных по тюркским этносам Казахстана и её функциональность .....	91
<b>Пустовойт И. В.</b>	
Категория лингвистической нечеткости и человеческое общение в цифровую эпоху .....	97
<b>Романов А. Ю.</b>	
Русский язык в образовательном пространстве США: некоторые тенденции в американских университетах и колледжах .....	102
<b>Рудяков А. Н.</b>	
Георусистика и проблема описания словаря глобального русского языкового мира .....	109
<b>Смагулова Ж. С.</b>	
Социолингвистические изменения сквозь призму языковой идеологии .....	115
<b>Сулейменова Э. Д., Шаймерденова Н. Ж.</b>	
Русский язык полиязычных мегаполисов Казахстана .....	119

## Направление 2

### РУССКАЯ КУЛЬТУРА В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

<b>Алексидзе М. Д., Басилая Н. А.</b>	
Дефиниции понятий, связанных с писательской деятельностью, в эпоху глобализации .....	127
<b>Анастасьева И. Л.</b>	
Мифологема Антихриста в русской культурной традиции .....	134
<b>Букейханова Р. К., Мусабаева З. Т.</b>	
Некоторые итоги осмысления состояния и перспектив языкового развития в Республике Казахстан .....	140
<b>Васильев Д. В., Васильева И. В.</b>	
Русский язык как средство распространения единой гражданственности на национальных окраинах Российской империи .....	145



<b>Дикова Т. Ю.</b>	
Всероссийский Пушкинский молодежный фестиваль искусств «С веком наравне» в пространстве русской культуры .....	151
<b>Евпак Е. В.</b>	
Духовный опыт русской политической эмиграции (на материале философского и эпистолярного наследия Н. О. Лосского).....	157
<b>Захарова Н. Н.</b>	
Концепт <i>Левша</i> в русской национальной картине мира и региональной концептосфере .....	161
<b>Кастелина И. П.</b>	
О России: география, история, культура. Страноведческий курс для иностранных учащихся .....	167
<b>Кузнецова А. В.</b>	
Билингвальный художественный текст: семиозис в условиях диалога культур.....	173
<b>Линь Мэй, Хуа Эрчжи</b>	
Русская речевая культура и риторика (в сопоставлении с китайской филологической традицией) .....	178
<b>Новик А. А.</b>	
Образ России и русский язык в Албании: на Западных Балканах на рубеже XX и XXI веков .....	184
<b>Рябов В. Н., Шлык М. А.</b>	
Имена прилагательные и их формы в книге второй «Восемнадцатый год» трилогии А. Н. Толстого «Хождение по мукам» как отражение системности — асистемности художественного текста .....	190

### Направление 3

## СИСТЕМНО-СТРУКТУРНОЕ ОПИСАНИЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

<b>Алефиренко Н. Ф., Нургазина М. Б.</b>	
Реализация художественного времени в архитектонике нарративного дискурса .....	197
<b>Богданова Л. И.</b>	
Субъективный компонент значения в грамматике для речевых действий .....	203
<b>Виноградова Е. Н.</b>	
Русские предлоги. Математический портрет .....	209

<b>Денисенко В. Н., Рыбаков М. А.</b>	
Функционально-семантическое поле и его роль в построении активной лексикологии.....	215
<b>Задорожная Л. А.</b>	
Особенности работы с Национальным корпусом русского языка в преподавании гуманитарных дисциплин: «мнимые» ошибки Корпуса .....	219
<b>Копров В. Ю.</b>	
Семантико-функциональное поле определительных отношений в практикоориентированной грамматике.....	225
<b>Крашевская Н. В.</b>	
Нетрадиционная лингвистическая трактовка некоторых глагольных категорий (вид глагола, возвратные глаголы, глаголы движения) с позиций преподавания РКИ .....	231
<b>Нин Ци</b>	
Об изменениях русских академических грамматик русского языка, изданных в XX веке (на материале сравнения описаний простого предложения в разных грамматиках) .....	237
<b>Орлова О. Е., Троц Д. А.</b>	
Безличные предложения как отражение языковой картины мира говорящего (на примере безличных предложений с модально-субъективным значением целесообразности / нецелесообразности действия с инфинитивным предикатом).....	245
<b>Панков Ф. И.</b>	
Сегмент и парцеллят как синтаксические позиции словоформ (фрагмент лингводидактической модели русской грамматики) ....	249
<b>Саньярова Н. С., Тулеуп М. М.</b>	
Нестандартное правописание редупликатов: ошибка или орфографическая инновация .....	255
<b>Сирота Е. В.</b>	
Типология цветообозначений и их роль в поэзии О. Мандельштама .....	259
<b>У Цзюнь</b>	
Конденсированные конструкции в обиходно-разговорной речи в русском языке .....	265
<b>Храковский В. С.</b>	
Время → причина → условие .....	270
<b>Чижова Л. А.</b>	
Когнитивный подход в описании словообразования на примере русского имени существительного .....	276

## Направление 4

### ДИНАМИКА ЯЗЫКОВЫХ ИЗМЕНЕНИЙ: ДИАХРОНИЧЕСКИЕ И СИНХРОНИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Давыдова О. А.**

Новые устойчивые сочетания с компонентами *теневого* и *тень*  
в современном экономическом дискурсе .....285

**Жаркынбекова Ш. К.**

Русский язык в образовательном пространстве Казахстана:  
условия функционирования и новые подходы к обучению .....291

**Курулёнок А. А.**

Средние звуки в истории русского языка .....296

**Михайлова О. А.**

Семантическое развитие актуальных слов в современной речи .....302

**Мукажанова Л. Г.**

Диахронический аспект изучения современного русского языка ..306

**Нарожная В. Д.**

Работа по формированию орфографических навыков  
в вузовской лингводидактике.....312

**Никитина О. В.**

История наименований нормативных правовых актов  
латинского и греческого происхождения в русском языке  
XI–XVIII вв. (на примере слова «рескрипт») .....317

**Плотникова Л. И.**

Динамика словопроизводственных процессов  
в живой разговорной речи .....321

**Пушкарева Н. В.**

Ритмическая организация современной прозы  
как средство руководства читателем.....326

**Ралева Ц. Х.**

К вопросу об орфографической норме агиографических текстов  
Великих Минеи Четых.....332

**Русанова С. В.**

Функциональная дивергенция как одна из причин  
формирования жанрового многообразия  
делового языка XVIII века .....337

**Старовойтова О. А.**

Семантический дрейф и его экспланаторный потенциал  
(на примере понятия галантерейности  
в русском языке и культуре) .....341

<b>Такова Ц. Г.</b>	
Служба св. пророку Или в июльской минее XII в. (РГАДА, ф. 381, Син. тип. № 122) в ракурсе изучения древней славянской гимнографии .....	347
<b>Трошина Н. Н.</b>	
Семантические процессы в лексике современного русского языка .....	352
<b>Чащина Е. А.</b>	
К вопросу о формировании договора займа и его отражении в древнерусских письменных источниках .....	356
<b>Юдина Н. В.</b>	
Русский язык двух первых десятилетий XXI века: первые итоги .....	362

## Направление 5 ЯЗЫК. СОЗНАНИЕ. КУЛЬТУРА

<b>Аюпова Г. К., Галиева Б. Х.</b>	
К вопросу о когнитивных моделях в описании внешности человека .....	371
<b>Байтенова Ж. Б., Елубаева Л. С.</b>	
Read-monitor как эффективный инструмент для повышения техники чтения обучающихся .....	376
<b>Бактыбаева А. Т.</b>	
Семантика радости как элемент смеховой культуры в современной русскоязычной поэзии Казахстана .....	382
<b>Батырбекова З. А. кызы, Мукашева А. О.</b>	
Трансформация понятия «казахстанец» в идеологему (на примере трудов Нурсултана Назарбаева) .....	386
<b>Бейсенова Ж. С.</b>	
Некоторые заметки к вопросу о языковом чутье в психо-социолингвистическом аспекте .....	391
<b>Болдырев Н. Н.</b>	
Доминантный принцип структурирования информации в текстах новостей .....	395
<b>Бочина Т. Г., Чэнь Ясин</b>	
Свои и чужие в зеркале интернет-игры в антифразы .....	401
<b>Бузальская Е. В., Любимова Н. А.</b>	
Ментальная парадигма как категория формирования Наивной Картины мира .....	406

<b>Ван Тяньцзяо, Радбиль Т. Б.</b>	
Модели концептуальной метафоризации в русских фразеологизмах с компонентом ‘добро’ .....	410
<b>Вепрева И. Т.</b>	
Кухня в пространстве российской повседневности: лингвокультурологический взгляд .....	416
<b>Гао Гуоцуй</b>	
Языковое сознание студентов российских вузов с точки зрения ассоциативного поля «борьба» .....	421
<b>Гранева И. Ю., Наговицына Н. В.</b>	
Дискурсивное варьирование местоимений <i>мы</i> и <i>наши</i> в контексте языковой объективации концепта «патриотизм» .....	425
<b>Гузи Л.</b>	
Исторический нарратив в русле современного лингвокультурологического анализа (на материале исторической личности Петра Великого и его правления) .....	430
<b>Е Сянлинь</b>	
Эмотивный смысл «страдание» в текстовом пространстве С. Довлатова .....	436
<b>Жаналина Л. К., Иванова М. В.</b>	
Металингвистические и лингвистические заметки о языковом сознании .....	441
<b>Иванова Н. К., Костина Е. В., Меркулова Н. Е.</b>	
Русский и английский языки в культурно-когнитивном пространстве русскоязычных студентов: опыт устранения агнонимов .....	448
<b>Илие М.</b>	
О культурной самоидентификации писателя-эмигранта (Иосиф Бродский и Эуджен Ионеску) .....	453
<b>Карасаева Х. О.</b>	
Межкультурная стратегия образования и пути развития когнитивных способностей обучаемого .....	458
<b>Качесова И. Ю.</b>	
Особенности отношений текста и аргументативного дискурса в аспекте филологической теории коммуникации .....	464
<b>Кунькова А. А.</b>	
Концепт «Правда» в восточнославянской языковой картине мира (на материале «Повести временных лет») .....	470
<b>Литовкина А. М.</b>	
Лингвогеографические основы формирования регионального топонимикона Прибайкальской Сибири .....	475

<b>Логинова М. В.</b>	
Актуализация лингвокультурных реалий современного казахстанского общества .....	481
<b>Лопухина Р. В.</b>	
Текст как область функционирования умозаключений.....	487
<b>Лунгу Н. С.</b>	
Фоновые знания как основа развития социокультурной компетенции и формирования толерантности учащихся в полиэтнической Молдове .....	492
<b>Милованова М. С.</b>	
Мысль о границе в русском языковом сознании: истоки и традиции .....	497
<b>Михайлов А. В.</b>	
Ценности и тексты корпоративной идентичности.....	502
<b>Михайлова Т. В.</b>	
Образ царя в русских поговорах: современное восприятие .....	505
<b>Николенко О. Ю.</b>	
Отражение в русских народных говорах возрастной иерархии в семье .....	508
<b>Оздемир Нургюл</b>	
Национальная специфика роли категории итеративности в жанре рассказа .....	514
<b>Петрова Т. Е., Ян Тао</b>	
Языковые средства описания примет и суеверий в русской лингвокультуре (на фоне китайской).....	519
<b>Радбиль Т. Б.</b>	
ХАЙП как новейший русский культурный концепт: к проблеме лингвокультурологической интерпретации .....	524
<b>Романовская А. А.</b>	
Античные символы: «фундаментальные» понятия в константах сознания .....	530
<b>Савельева Т. В.</b>	
Литературное произведение как отражение и ретрансляция этнических авто и гетеростереотипов .....	535
<b>Сайгин В. В.</b>	
Мифологизация концепта «грех» как отражение особенностей его репрезентации в русской языковой картине мира .....	540
<b>Сипко Й.</b>	
Актуализация ценностей русского характера .....	545

<b>Темирова Ж. Г.</b>	
Из опыта применения метода свободного ассоциативного эксперимента в исследовании ассоциативно-образного слоя художественного концепта .....	551
<b>Хидаши Юдит, Янкович Мария</b>	
К вопросу о языке и социальной идентичности .....	557
<b>Шаймерденова Д. З.</b>	
Ценность «жизнь» в языковом сознании казахстанской студенческой молодежи .....	564
<b>Шаклеин В. М.</b>	
О проблемах в современной лингвокультурологии .....	569
<b>Шмельцер В. В.</b>	
Функционирование лексики с национально-культурным компонентом семантики в прозе Чингиза Айтматова .....	575
<b>Янь Гоцинь</b>	
Концепт «Дом»—家 в русской и китайской языковых картинах мира .....	580
<b>Яровая Т. Ю., Бережных Е. Ю.</b>	
Лингвострановедческий эксперимент как способ выявления лакун в русском и китайском этносознании .....	585

## Направление 6

### СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ЛЕКСИКОГРАФИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

<b>Анищенко О. А., Жакупова А. Д., Фаткиева Г. Т.</b>	
Лексикография — теория и практика представления данных о мире .....	593
<b>Беленчиков Р.</b>	
Неологизмы в двуязычных словарях .....	598
<b>Богачева Г. Ф.</b>	
Лексикографическое конструирование: система структурных элементов .....	604
<b>Вальтер Х., Мокиенко В. М.</b>	
Новые и старые реалии в новой русской фразеологии .....	610
<b>Галлямова Н. Ш., Ван Юнмэй</b>	
Опыт создания тематического учебного пособия словарного типа .....	621
<b>Ерофеева И. В., Усманова Л. А.</b>	
Способы представления лингвистической информации в синонимических словарях русского языка и в тезаурусе RuWordNet .....	626



- Журавлёва Е. Ф., Сергеева Ж. А.**  
 Об Орфоэпическом словаре русского языка  
 для греческой аудитории.....632
- Зайнулдинов Т. А. Ахметович, Керо Х. Э. Федерико**  
 Принципы сопоставительного анализа эмоционально-оценочной  
 лексики в русском и испанском языках (на материале словаря  
 эмоционально-оценочной лексики русского языка  
 с испанскими эквивалентами).....637
- Михайлова Ю. Н.**  
 Отражение динамических изменений лексики  
 в новых толковых словарях .....642
- Низамутдинова Г. С.**  
 Мультимедийное учебное пособие лексикографического  
 (словарного) типа по обучению русским жестам:  
 назначение и структура.....645
- Шулежкова С. Г.**  
 Русская крылатография: традиции и инновации  
 как требование времени .....651
- Юрина Е. А.**  
 Прагматическая параметризация лексической  
 и фразеологической семантики в полиязычном словаре метафор..657

## Направление 7

### РУССКИЙ ЯЗЫК: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Агеева Ю. В.**  
 Манипулятивная составляющая коммуникативной стратегии  
 самопрезентации (на примере собеседования  
 при приеме на работу).....665
- Балдова А. В.**  
 Параметр калорийности продуктов как источник  
 метафорических проекций в русской языковой картине мира .....669
- Боженкова Н. А., Боженкова Р. К.**  
 Дискурс политики и религии:  
 ценностно-семасиологические константы .....673
- Вяткина С. В.**  
 Альтернативная пунктуация  
 в современном художественном тексте .....680
- Гольшкіна Л. А.**  
 Реконструкция риторических стратегий текстообразования  
 как индикатор рисков текстовой эффективности.....686

<b>Донцу Н. Ф.</b>	
Лингвистическое воплощение детского познания мира.....	691
<b>Дубовик Е. С., Казаринова Н. В.</b>	
Нарративы в поле медицины .....	696
<b>Кишина Е. В.</b>	
Коммуникативная направленность идиом в аспекте отражения обыденных политических представлений ....	702
<b>Нестерова Т. В.</b>	
Контекстуально-ситуативные косвенные речевые акты с интенцией согласия (обиходное общение русских).....	707
<b>Суюнова Г. С.</b>	
Языковая игра в номинациях павлодарских урбонимов .....	713
<b>Цзюй Чуанья</b>	
Интернет-комментарии к блогу как форма дискуссионной площадки .....	718
<b>Шаронов И. А.</b>	
Русский речевой этикет и коммуникативы.....	724
<b>Шишков М. С.</b>	
Интернет-блог как средство языкового манипулирования .....	729

## Направление 8 РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<b>Абросимова О. Л., Воронова Л. В.</b>	
К вопросу о продвижении русского языка в Китае.....	737
<b>Богданова-Бегларян Н. В.</b>	
О «конфликте» целей обучения говорению и аудированию (восприятию, пониманию) в курсах русского языка как иностранного .....	742
<b>Бодрова Е. В., Чурилина Л. Н.</b>	
Фразеологическая картина мира билингва: экспериментальное исследование .....	747
<b>Брагина М. А.</b>	
Диагностический компонент модели межэтнического взаимодействия в процессе обучения РКИ .....	753
<b>Булгарова Б. А.</b>	
Диагностическая модель межэтнического взаимодействия на уроках РКИ.....	759
<b>Бухарбаева К. Н.</b>	
Развитие детской речи в условиях поликультурного общения .....	765

<b>Бхатнагар М.</b>	
Общение без слов — возрастающий тренд в виртуальном общении .....	771
<b>Жданова Ю. В.</b>	
Кинотекст в восприятии японских учащихся .....	777
<b>Кишкевич Е. В.</b>	
Современный учебно-методический комплекс по РКИ. Белорусский национально-культурный компонент.....	782
<b>Кольовска Е. Г., Нахабина М. М., Степаненко В. А.</b>	
Русский язык как официальный в Киргизской Республике: актуальные лингводидактические задачи .....	788
<b>Ровдо И. С.</b>	
К вопросу о сохранении, поддержке и распространении русского языка в Беларуси .....	794
<b>Цыгальницкая Е., Мацусита С., Усуяма Т.</b>	
Исследования в области «упрощенного русского языка» в многоязычном обществе .....	799
<b>Ярыгина Н. Ю.</b>	
Русский язык в профессиональном общении .....	805

## Направление 9

### МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО, РОДНОГО И НЕРОДНОГО

<b>Аббакумова Г. А.</b>	
Динамические процессы в лексике конца XX века (лингвометодический аспект).....	811
<b>Абдрахман Г. К., Тойганбекова Ш. М.</b>	
Современные технологии преподавания русского языка в условиях обновления образования .....	816
<b>Абросимова А. В., Колесникова Н. И.</b>	
Жанр отчет в профессиональной компетентностной модели бакалавров строительного профиля.....	821
<b>Авдеева И. Б.</b>	
«You do», или «Дела делаются»: лингвокогнитивное обоснование структурных особенностей русского языка.....	826
<b>Агманова А. Е., Журавлева Е. А.</b>	
Русский язык в системе языковой подготовки в образовательных учреждениях Казахстана .....	833
<b>Айтпаева А. С., Кожамкулова Г. Е.</b>	
Изучение орфографии в контексте коммуникативно-деятельностного подхода в средней школе .....	839

<b>Акберди М. И.</b>	
Интеллектуальная активность взрослых иностранных студентов на занятиях по чтению .....	843
<b>Аладина Л. А., Минайдарова М. Е.</b>	
Современные педагогические технологии обучения русскому языку студентов-казахов неязыковых специальностей.....	849
<b>Андрюшина Н. П., Афанасьева И. Н., Клобукова Л. П., Красильникова Л. В., Яценко И. И.</b>	
Актуальные лингвометодические проблемы совершенствования градуальной серии Лексических минимумов Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному .....	854
<b>Антонова Л. Н.</b>	
Метод TPRS как эффективный способ формирования лингвострановедческой компетенции при обучении РКИ.....	860
<b>Афанасьева Н. Д., Захарченко С. С., Могилёва И. Б.</b>	
Особенности учебных материалов, используемых иностранными преподавателями русского языка (взгляд со стороны).....	865
<b>Ахметова Н. А., Кондубаева М. Р., Кульгильдинова Т. А.</b>	
Русский язык в системе трёхязычного образования как диссипативная структура: новая парадигма лингводидактики .....	871
<b>Ашимбетова Р. Д.</b>	
Эссе как форма итоговой аттестации учащихся казахстанских школ .....	877
<b>Бауманн Х.</b>	
Г. В. Лудольф (1655–1712) — гражданин мира из Эрфурта.....	881
<b>Бахтикиреева У. М., Синячкин В. П.</b>	
Язык как функция: преподавание русского языка с позиции психолингвистики .....	887
<b>Бирюкова Ю. Н., Иванова А. С., Куриленко В. Б.</b>	
Профессиональные модули теста по РКИ в контексте современной образовательной среды .....	891
<b>Брунс Т.</b>	
Электронные формы тестирования в области РКИ .....	897
<b>Буре Н. А.</b>	
Смешанное обучение как новая парадигма образовательного процесса .....	903
<b>Бурибаева М. А.</b>	
Лингводидактические подходы при обучении русскому языку в начальной школе Казахстана.....	906

<b>Буторина Е. П.</b>	
Лингвистическая экспертиза в преподавании РКИ .....	911
<b>Ван Лоо Э. А., Кабенова А. М.</b>	
Новые подходы к оцениванию навыков русского языка в системе мониторинга .....	916
<b>Ван Юе</b>	
Подготовка студентов-русистов в китайских вузах в рамках концепции «Один пояс, один путь» .....	922
<b>Варшгеттер П.</b>	
Анализ минимальных составляющих единиц двух русских «Elicited Imitation Tests» (EIT) .....	928
<b>Васильева А. В., Федотова Н. Л.</b>	
Характеристики интерактивных учебных пособий по русскому языку как иностранному .....	935
<b>Вознесенская И. М., Гончар И. А., Колесова Д. В., Попова Т. И., Рогова К. А., Хорохордина О. В.</b>	
Рамки дискурсивной компетенции: ТРКИ-2 .....	940
<b>Войтехина О. С.</b>	
Опыт апробации материалов рабочей тетради по практической фонетике русского языка .....	946
<b>Воропаева М. С.</b>	
Профессиограмма преподавателя РКИ как основа использования экранной культуры .....	951
<b>Вотякова И. А.</b>	
Суффиксальная синонимия прилагательных при изучении русского языка как иностранного на базовом уровне .....	957
<b>Вохмина Л. Л., Куваева А. С.</b>	
Современное технологическое обеспечение системы упражнений .....	962
<b>Го Лицзюнь, Шэ Сяолин</b>	
Система подготовки специалистов на факультете русского языка в университете имени Сунь Ятсена .....	967
<b>Горбенко В. Д.</b>	
Актуальные проблемы преподавания РКИ в учебно-профессиональной сфере общения на основном этапе (технический профиль) .....	972
<b>Горбунова Д. А.</b>	
СЛОВА, СЛОВА, СЛОВА: к вопросу об автоматической обработке материала речевого корпуса .....	977

<b>Григорян В. А.</b>	
Внедрение нетрадиционных способов обучения русскому языку в образовательное пространство республики Армения .....	982
<b>Грос А. М.</b>	
Война на всех фронтах: технологическая интегративность как принцип реализации языковых программ .....	987
<b>Губарева С. А.</b>	
Обучение структурированию научной статьи как элемент подготовки иностранных магистрантов к презентации выпускной квалификационной работы .....	992
<b>Гусман Тирадо Р., Соколова Л. В.</b>	
Национально ориентированный мультимедийный образовательный ресурс для испаноязычных студентов «Русская литература в мировом образовательном процессе (на испанском и на русском языках)» .....	996
<b>Демешева Е. Н.</b>	
К вопросу о специфике арабского языка в практике преподавания РКИ арабоязычащим студентам с опорой на родной язык учащихся .....	1001
<b>Дорофеева С. А., Кокошникова Н. А., Кондрашова Н. В.</b>	
Методы преподавания страноведческого материала на занятиях по русскому языку как иностранному в техническом вузе.....	1007
<b>Дреер А. Г., Штадлер В.</b>	
Аудирование на уроках РКИ глазами исследователей, учителей и учеников.....	1013
<b>Дроздова О. Е.</b>	
Формирование единой речевой среды: от школы к университету .....	1020
<b>Дубровская Е. М.</b>	
Использование игровой методики при обучении говорению иностраных студентов (на примере модели «Застройка города») .....	1026
<b>Дунаева Л. А.</b>	
Обучение иностранных учащихся научному общению на русском языке в контексте информационных потребностей современного ученого .....	1031
<b>Екшембеева Л. В.</b>	
Интеллектуальная активность как значимый аспект обучения РКИ .....	1037

- Епурь В. Б., Сухолуцкая М. Э.**  
 Аутентичный видеоматериал как средство повышения  
 мотивации к изучению русского языка:  
 из опыта преподавания РКИ американским студентам ..... 1042
- Жаксымбекова У. Т., Исенова Ф. К.**  
 Письменная академическая компетенция:  
 необходимое условие или конечный результат обучения?..... 1048
- Жилина О. А.**  
 Интенсивный курс разговорного русского языка  
 для начинающих с опорой на фоновые знания о родной стране .. 1053
- Зарицкая Ж. В.**  
 Средства визуализации при обучении РКИ:  
 причины эффективности, сферы применения..... 1058
- Зиновьева Т. И.**  
 Проблема гармонизации речевой среды поликультурной школы  
 на основе принципа ориентации на идеал ..... 1063
- Злобина С. А.**  
 Обучение падежам русского языка с использованием  
 когнитивно-визуального подхода: Quizlet, Plickers, clusters ..... 1069
- Иссерс О. С.**  
 Речевое маневрирование как лингводидактическая проблема  
 в обучении русскому языку как иностранному..... 1074
- Казакова Ю. В.**  
 Развитие навыков чтения на начальном этапе обучения  
 русскому языку как иностранному ..... 1079
- Карамышева С. Н.**  
 Профессионально ориентированная языковая подготовка  
 взрослых в структуре внутриведомственного обучения  
 Министерства внутренних дел России ..... 1083
- Кастельви Ж., Маркина Е. И.**  
 Роль грамматики в преподавании РКИ  
 на основе заданий (TBLT) ..... 1088
- Касимова А. Б.**  
 Мониторинг в системе обучения русскому языку как неродному:  
 на материале Назарбаев Интеллектуальных школ  
 (Республика Казахстан) ..... 1093
- Кашпирева Т. Б.**  
 Использование социальных Интернет-сервисов  
 в обучении русскому языку как иностранному  
 в российском вузе..... 1098



<b>Кокетти С.</b>	
Грамматика в учебной программе (Силлабо) для итальянской школы. Коммуникативный подход .....	1104
<b>Котикова-Сабайда С. В.</b>	
Обучение русскому произношению на базе учебника «Русский язык как иностранный для начинающих» .....	1108
<b>Кочарян М. А.</b>	
Психологические аспекты имплементации современных игровых методов в проблемном обучении русскому языку как иностранному .....	1112
<b>Кресин С.</b>	
К вопросу о роли аудирования в преподавании русского языка как иностранного .....	1115
<b>Кролевецкая И. В., Соловьева Ю. С., Юрманова С. А.</b>	
Обучение чтению как аспект лингводидактики в условиях информационного общества .....	1120
<b>Куатова Г. А., Мусатаева М. Ш.</b>	
Лингводидактический потенциал контент-анализа .....	1124
<b>Кузнецов А. А.</b>	
Методическая концепция проекта Langteach-online для самостоятельного изучения русского языка и культуры России иностранными студентами .....	1130
<b>Кузнецова Т. И.</b>	
Русский математический язык для студентов-иностранцев. Чтение математических записей (начальный этап): вспомогательные слова .....	1136
<b>Лапшина О. Г.</b>	
Словарь-справочник видовременных форм русских глаголов: особенности структурирования материала .....	1142
<b>Миллер Л. В., Политова Л. В.</b>	
Языковые реализации разговорности в практическом курсе РКИ (Можно ли им научить и нужно ли это делать?) .....	1148
<b>Милованова И. С.</b>	
Практическая стилистика в системе аспектного обучения РКИ (довузовский этап) .....	1152
<b>Михалькова О. В.</b>	
Обучение монологической речи в аспекте русского языка как иностранного .....	1156
<b>Моджицка И.</b>	
Курсы русского языка в технических вузах Польши и их роль в языковой подготовке инженеров .....	1162

<b>Молчанова Н. С.</b>	
Система работы по формированию навыков написания официально-деловых текстов на этапе предвузовской подготовки .....	1168
<b>Му Юйси, Угрюмова М. М.</b>	
Загадка на уроках русского языка как иностранного .....	1172
<b>Насс С. В., Торнтон Э.</b>	
TPRS в вузе США: Быть или не быть? .....	1177
<b>Недосугова А. Б.</b>	
Лингвометодический потенциал полемиического дискурса при обучении русскому языку как родному и неродному будущих специалистов в области международных отношений .....	1183
<b>Нусупбекова А. С.</b>	
Репрезентация духовно-нравственных и морально-этических ценностей в учебнике по русскому языку и литературе как социальный заказ .....	1189
<b>Омарова Б. И.</b>	
Практика в действии: Как влияет использование активных методов обучения на орфографическую грамотность учащихся 7 класса? .....	1194
<b>Орехова И. А., Труханова Д. С.</b>	
Методический потенциал виртуальной языковой среды .....	1200
<b>Пашковская С. С.</b>	
Преподавание фонетики и интонации русского языка как иностранного на современном этапе обучения .....	1206
<b>Пезенти М. К.</b>	
Преподавание русского языка в лицеях, колледжах, училищах Италии: новые направления и новая программа .....	1212
<b>Петрова А. С.</b>	
Организация образовательного процесса в Санкт-Петербургском ниверситете МВД России (на примере слушателей дальнего зарубежья) .....	1218
<b>Петрова С. М.</b>	
Новые подходы к методике обучения русскому языку как иностранному с использованием графико-символического анализа художественного произведения .....	1221
<b>Погорельская Л. И.</b>	
Особенности обучения русскому языку иностранцев, обучающихся в техническом вузе на первом курсе .....	1227

<b>Полухина Е. Н.</b>	
Лингвистическое градоведение как средство формирования социально-культурной компетенции.....	1231
<b>Пуляевская А. М., Скобёлкина Н. М.</b>	
Формирование грамматических навыков иностранных учащихся с помощью информационных технологий .....	1237
<b>Пшенина Т. Е.</b>	
Интеллектуальная активность студентов РКИ при аудировании .....	1242
<b>Решетникова В. В.</b>	
Интерактивные технологии в обучении русскому языку иностранных учащихся технического университета как условие развития творческого потенциала будущего специалиста .....	1247
<b>Сабитова З. К.</b>	
Учебник по русскому языку: ответы на вызовы XXI века.....	1252
<b>Саметова Ф. Т.</b>	
Особенности обучения русскому языку как неродному в школах Казахстана в условиях обновления содержания образования .....	1258
<b>Сансызбаева С. К.</b>	
Межкультурная коммуникация в обучении русскому языку американских студентов .....	1263
<b>Сапронова И. И.</b>	
Обучение грамматике РКИ на продвинутом этапе (подготовка к III сертификационному уровню — С1) .....	1269
<b>Смыслова А. А.</b>	
Языковой портрет учащихся с унаследованным русским и методы его реставрации: десять лет спустя .....	1274
<b>Соколова Т. М.</b>	
Рассказы русских классиков на уроках РКИ со студентами I уровня (чтение, обсуждение, просмотр киноверсии) .....	1280
<b>Солонкова И. В.</b>	
Сводная таблица парадигм склонения — рациональный подход к преподаванию падежных форм .....	1286
<b>Стенина Н. С.</b>	
Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов в профессиональной сфере .....	1292
<b>Тарева Е. Г.</b>	
Статус русского языка в период глобальных потрясений .....	1296

<b>Тимофте Ю.</b>	
Учебные пособия русских-липован Румынии по русскому родному языку .....	1301
<b>Титкова С. И.</b>	
Общие черты и национально-культурная специфика организации современного учебно-образовательного процесса...	1305
<b>Трегубова Л. С.</b>	
Современные подходы к обучению русскому языку в условиях многоязычия .....	1310
<b>У Хао</b>	
Русская мифология и преподавание русского языка в китайской аудитории .....	1315
<b>Фащанова С. В.</b>	
Обучение аудированию на занятиях по РКИ (на материале детско-юношеских просветительских радиопрограмм).....	1321
<b>Федосеева А. В.</b>	
Способы совершенствования коммуникативных навыков при изучении русского языка как иностранного вне языковой среды (на примере работы со студентами Гаванского университета).....	1326
<b>Фокина М. В.</b>	
Система работы над позиционными закономерностями русской фонетической системы в иноязычной аудитории.....	1332
<b>Хавайдарова М. М.</b>	
Классификационные основания составления кейсов в курсе профессионального русского языка .....	1338
<b>Хамраева Е. А.</b>	
Билингвальное образование и имерсия как способы сохранения родного языка.....	1342
<b>Харгасснер Ю.</b>	
Развитие межкультурных компетенций у будущих преподавателей РКИ на текстах русскоязычной миграционной литературы .....	1346
<b>Хасанова И. О.</b>	
Техники обучения говорению на уроках русского языка в классах с казахским языком обучения .....	1352
<b>Черепова Н. Ю.</b>	
Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении пониманию коммуникативной ситуации в лингводидактике .....	1357

<b>Чернова С. О.</b>	
К вопросу об эффективности обучения русскому языку иностранных студентов НГУ (из личного опыта преподавания)..	1361
<b>Чернышова Т. В.</b>	
Письменный текст в аспекте понимания: этапы и техники работы с текстом при обучении русскому языку .....	1365
<b>Чуваева К. М.</b>	
Лексический аспект в обучении иностранных студентов русскому языку на продвинутом этапе.....	1371
<b>Шатилова М. О.</b>	
Сопоставительное изучение сравнительных конструкций русского и английского языка на занятиях по РКИ .....	1376
<b>Шмелькова В. В.</b>	
Комплексный подход к профессиональному образованию иностранных учащихся (естественнонаучное направление) в условиях российской образовательной среды .....	1381
<b>Юсупова З. Ф.</b>	
Некоторые аспекты работы с учебно-научным текстом в обучении профессиональному русскому языку .....	1384
<b>Юсупова К. Т.</b>	
Роль перевода в преподавании иностранного языка .....	1387

### **Направление 10**

#### **СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО И ДРУГИХ ЯЗЫКОВ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

<b>Аймолдина А. А.</b>	
Коммуникативные интенции и реализация дискурсивных стратегий в текстах бизнес-корреспонденции (на примере казахского, русского и английского языков).....	1393
<b>Антонякова Д.</b>	
Колороним «розовый» в составе фразеологических единиц и иных устойчивых словосочетаний (компаративный русско-словацкий план) .....	1398
<b>Бабашева З. М.</b>	
Основные средства смысловых выделений в русских и азербайджанских повествовательных и вопросительных предложениях с вопросительным словом .....	1404
<b>Бабич З.</b>	
О некоторых транспозиционных способах выражения третьего лица единственного числа русском и других славянских языках .....	1409

<b>Болдырева А. Н., Ипполитова Л. В.</b>	
Грамматические способы выражения неактивности субъекта в русском языке в сопоставлении с английским языком .....	1414
<b>Васильева Г. М., Ли Юецзяо</b>	
Коннотативный потенциал фитонимов в русском и китайском языках: сопоставительный аспект .....	1422
<b>Воронова Е. С.</b>	
Средства выражения уверенности/неуверенности в русском и казахском языках .....	1427
<b>Козлова Т. А.</b>	
Лексический состав языка как источник познания наивной картины мира .....	1431
<b>Курбанова-Ильютко К. И.</b>	
Кальки в русском и французском языках .....	1437
<b>Лейте де Оливейра Д.</b>	
Расщепленные предложения в русском и в португальском языках: сравнительный анализ .....	1442
<b>Логинова И. М.</b>	
Инновационная модель обучения тюркоязычных учащихся фонетике современного русского языка .....	1447
<b>Лыпкань Т. В.</b>	
Реализация глухости-звонкости смычных взрывных согласных в русской речи взрослых билингвов в Германии .....	1452
<b>Ма Лян</b>	
Сопоставительное изучение слов-кентавров в русском и китайском языках .....	1456
<b>Майгельдиева Ж. М.</b>	
О новых подходах в обучении морфонологическим чередованиям фонем русского и казахского языков .....	1461
<b>Ню Анна</b>	
Лексико-семантическая группа «Тело человека» в русском языке на фоне китайского языка .....	1467
<b>Саболова Д.</b>	
Банковать vs bankovať: анализ некоторых лексических единиц в русско-словацком сопоставлении .....	1473
<b>Салимова Л. М., Ямалетдинова А. М.</b>	
Лингвокультурология и филологическое образование .....	1479
<b>Сультарнаева А. Р.</b>	
Лексико-семантический анализ паремий: результаты (на материале русского, английского и казахского языков).....	1482

<b>Сюй Хун, Ду Го-ин</b>	
Сопоставление русских комплиментов с китайскими .....	1487
<b>Токарева Г. В.</b>	
Сопоставительно-типологическое изучение языков как лингвистическая основа студенческого исследовательского проекта «Интерферентные ошибки в русской речи туркменских студентов» .....	1492
<b>Хромов С. С.</b>	
Методология интонационной типологии: русская интонация в сопоставлении с другими языками .....	1498
<b>Чжэн Инкуй</b>	
Словообразование в сопоставительном аспекте русского языка с китайским .....	1502
<b>Шапич Ю. Л.</b>	
Пространственные фрагментизаторы со значением ‘ <i>край</i> ’ и ‘ <i>конец</i> ’ в непространственной функции (на материале русского и сербского языков) .....	1507
<b>Шахин З.</b>	
Сложности русского вокализма: редукция гласных. Опыт тюркоязычной аудитории .....	1513
<b>Ян Ли</b>	
Сопоставительный анализ порядка слов в русском и китайском языках .....	1517

## Направление 11

### ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОПОНИМАНИЯ, ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

<b>Азкенова Ж. К.</b>	
Чинопочитание в рассказе А. П. Чехова и способы передачи комического в художественном переводе .....	1523
<b>Алиева Э. М., Шихалиева С. Х., Исаева А. С.</b>	
Русский язык в компьютерной программе FLEx: инструмент перевода текстов с учетом региональных потребностей .....	1529
<b>Анисимов В. Е., Кисамеденова Н. Г., Оськин Н. С.</b>	
Место перевода в системе обучения иностранному языку .....	1533
<b>Арсениев С. В., Дутбаева С. С.</b>	
Переводческое мастерство В. Арсеньева .....	1537
<b>Баяндина С. Ж.</b>	
Роль перевода в сфере образования Республики Казахстан .....	1542



<b>Бейсембаева С. Б.</b>	
Переводческий анализ как способ выявления национальной специфики жестов .....	1548
<b>Голев Н. Д.</b>	
Обратный машинный перевод в непрофессиональном межъязыковом общении (опыт создания проекта «Vavilon.net») .....	1554
<b>Досмаханова Р. А.</b>	
Феномен множественности казахских переводов романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» .....	1560
<b>Искакова Г. Ж., Исмагулова А. Е., Рыспаева Д. С.</b>	
Особенности перевода фольклора (на материале сказок народов Казахстана) .....	1565
<b>Ли Вэньгэ, Ли Цзяньцзянь</b>	
Выражение логических отношений в научно-техническом переводе с китайского языка на русский .....	1571
<b>Пенчева А. И.</b>	
К переводу интертекстуальных элементов (на материале романа В. Пелевина «Любовь к трем цукербринам» и его переводов на болгарский язык) .....	1575
<b>Разумовская В. А.</b>	
Тексты русской классической литературы в межсемиотической перспективе .....	1580
<b>Ху Ешуан</b>	
Сравнительный анализ приемов транслитерации при переводе на китайский и русский языки .....	1586
<b>Ян Шичжан</b>	
Культпереводведение как новая научная дисциплина .....	1591

## Направление 12

### РУССКИЙ ЯЗЫК В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

<b>Акишина А. А., Тряпельников А. В.</b>	
Новый тип медиатекста в современной цифровой образовательной среде .....	1599
<b>Амалбекова М. Б.</b>	
Фельетон в русскоязычной казахстанской прессе .....	1605
<b>Апостолиди А. А.</b>	
Лингвостилистические характеристики малоформатного новостного медиатекста.....	1611
<b>Арсеньева Т. Е.</b>	
Реализация коммуникативной стратегии обучения в научных новостях .....	1616

<b>Ахатова Б. А.</b>	
Язык сотворчества в социальных сетях (на примере социальной сети facebook).....	1621
<b>Байгарина Г. П.</b>	
Образ «войны» в массмедийном пространстве: гибридная война .....	1627
<b>Вакулова Е. Н.</b>	
Межпоколенческие коммуникативные барьеры в медиатекстах .....	1633
<b>Винникова Т. А.</b>	
Русский язык в мировом медиа-пространстве чемпионата 2018.....	1639
<b>Волкова Е. В.</b>	
Структура специализированного интернет-сайта как имиджевый гипертекст .....	1643
<b>Волынец Т. Н.</b>	
О межтекстовом взаимодействии русского и белорусского языков .....	1649
<b>Джамбаева Ж. А.</b>	
Исследование политического дискурса: лингвистический аспект.....	1655
<b>Жауыншиева Ж. Б., Кыинова Ж. К., Кыдырбай Г. С.</b>	
Социокультурная маркированность тюркизмов в русскоязычной прессе Казахстана .....	1662
<b>Ким Л. Г.</b>	
Функционирование неполитического текста в политизированном пространстве интернет-среды .....	1667
<b>Магерарова Ю. Ю.</b>	
Заголовочный комплекс в современных медиатекстах: типичное и индивидуальное .....	1672
<b>Мирзоева Л. Ю.</b>	
Оценочный потенциал контаминированных новообразований в интернет-текстах .....	1677
<b>Михеева Е. С.</b>	
Прецедентные вербальные феномены в информативно-привлекательных заголовках современных российских СМИ.....	1682
<b>Нахимова Е. А., Руженцева Н. Б.</b>	
Лингвокультурологическая специфика политического портрета в русскоязычных СМИ Монголии .....	1688
<b>Нестерова Н. Г.</b>	
«Новый текст» как продукт новых коммуникаций .....	1694

<b>Помазов А. И.</b>	
Категория аттрактивности в медиадискурсе российских вузов: коммуникативный и собственно языковой аспекты .....	1700
<b>Сабаева Ю. С.</b>	
Репрезентация Сибири в высказываниях гостей студии «Радио Сибирь» .....	1705
<b>Скок Т. Н.</b>	
Обучающие медиаресурсы международного проекта «Современный русский» .....	1711
<b>Токсанова С. К.</b>	
Функционирование заимствованной лексики в языке современной периодики .....	1716
<b>Ширяева О. В.</b>	
Чужая речь как маркер информационного и аналитического в медиадискурсе (на примере деловой прессы) .....	1721

### Направление 13

## РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В МИРОВОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ПРОЦЕССЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

<b>Абишева С. Д., Асылбекова М. С.</b>	
Городской текст в пространстве интермедиальности .....	1729
<b>Агеносов В. В., Ли Иннань</b>	
Пастернак в Китае: переводы и влияние на китайскую поэзию .....	1736
<b>Алтыбаева С. М.</b>	
Специфика художественной репрезентации кода «караван» в одноименном романе Абай и Ауэза Тынибековых .....	1742
<b>Аскар Л. О.</b>	
Заметки о романе Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» .....	1747
<b>Бадужева Г. Ц.</b>	
Тема разрушения деревни в прозе В. Распутина, Б. Екимова и К. Балкова .....	1751
<b>Балашова И. А.</b>	
О стихотворении А. С. Пушкина «Арион» .....	1757
<b>Баль В. Ю.</b>	
«Плюшкинское место» в романе О. Славниковой «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» .....	1763
<b>Банерджи Р.</b>	
Максим Горький в литературном процессе Индии .....	1769

- Бобок М.-Т.**  
Символическая эстетика женских образов  
в прозе Чингиза Айтматова ..... 1774
- Бука С. В., Локтионова Н. П.**  
«Нет пространства и времени, а есть их единство»  
(к вопросу об особенностях хронотопа в лирике  
Арсения Тарковского)..... 1780
- Васильева И. В.**  
Система относительности в творчестве И. Эренбурга:  
о некоторых особенностях романа «Необычайные  
похождения Хулио Хуренито и его учеников» ..... 1786
- Васильева О. В.**  
Нравственные аспекты темы вины в подростковом блокадном  
романе Ю. Яковлевой «Краденый город» ..... 1791
- Власова Г. И.**  
Алма-атинский текст  
в современной русской прозе Казахстана ..... 1797
- Громинова А.**  
Слово в поэзии Ивана Жданова ..... 1803
- Гурска К., Коваленко А. Г.**  
Время и пространство в книге С. Алексиевич  
«Время секонд хэнд»: структура художественного конфликта .... 1810
- Жапанова М. Е.**  
Воплощение образа животного в границах художественного  
текста (на материале рассказов Л. Андреева «Кусака»  
и С. Хедаята «Бездомный пес») ..... 1818
- Захаров Э. В.**  
Наследие Ю. Ф. Самарина и литературный процесс  
России XIX века ..... 1823
- Иванова Н. Ф.**  
Пометы М. П. Чеховой в книгах личной библиотеки..... 1828
- Йовович Т.**  
О некоторых свойствах невыразимого и непредставимого  
в литературе и живописи К. Малевича ..... 1835
- Какильбаева Э. Т.**  
«Круг пепла» Д. Накипова в контексте современной  
казахстанской прозы ..... 1840
- Колышева Е. Ю.**  
Становление финала романа М. А. Булгакова  
«Мастер и Маргарита» ..... 1847

<b>Кондратова Т. И., Салтанова Н. Ю.</b>	
Оппозиция «провинция/центр» в современной авторской песне.....	1853
<b>Красовски А.</b>	
Тоска по сакральному и его проявление в мирском (на материале романа И. Шмелева «Лето Господне») .....	1857
<b>Кривошапова Т. В.</b>	
Анализ жанрово-родового синтеза русской поэзии и прозы .....	1864
<b>Кузнецова Н. М.</b>	
К символике названия пьесы А. В. Вампилова «Прошлым летом в Чулимске» .....	1870
<b>Кулиева Р. Г. гызы</b>	
Концепция Востока в русской литературе Серебряного века (на материале творчества О. Мандельштама) .....	1874
<b>Кумбашева Ю. А.</b>	
Современная русская поэзия: тенденции развития и новые имена .....	1879
<b>Мухатаева А. А., Нургали К. Р.</b>	
Типологические схождения современной литературной сказки (на материале текстов Л. Петрушевской, Л. Калаус и З. Наурызбаевой) .....	1885
<b>Науменко-Порохина А. В.</b>	
Традиции и новаторство в лирике Ю. Левитанского .....	1891
<b>Николаева Е. А.</b>	
Дидактический потенциал современного детского чтения .....	1899
<b>Николова В. В., Николова М. С.</b>	
Вклад пловдивских издателей и переводчиков в процесс популяризации русской литературы в Болгарии после Освобождения .....	1904
<b>Никольцева В. В.</b>	
«Усталый, старый лев с глазами умирающей газели...» Образ Тургенева в поэзии Игоря-Северянина.....	1911
<b>Нургали К. Р., Толбаева Д. Е.</b>	
К вопросу об источнике перевода произведения Шакарима Кудайбердиева «Криз Патша» .....	1916
<b>Павловская О. А.</b>	
Сонет в лирике А. А. Григорьева .....	1921
<b>Сабо Т.</b>	
Весь мир романа — театр («Лестница Якова» Л. Улицкой) .....	1927

- Самостьян Т. Ю.**  
Создание «Тарусских страниц»: цензура, писатель, память ..... 1933
- Самосюк Н. Л.**  
Дидактика в историческом повествовании  
(На примере романа Захара Прилепина «Обитель») ..... 1939
- Сасаяма Х.**  
Пелевин и концептуализм ..... 1943
- Степанов А. Д.**  
Топос «все люди смертны» в русской литературе  
постриторической эпохи ..... 1947
- Стрельникова Н. Д.**  
Пушкинские реминисценции  
в романе Е. Водолазкина «Авиатор» ..... 1952
- Сумская М. Ю., Шульженко В. И.**  
«Призраки Персии» в современной  
отечественной ориенталистике ..... 1958
- Табачникова О. М.**  
Деформация языка или мировоззренческая преемственность?  
(К проблеме литературного абсурда в контексте русской  
смеховой культуры: от логики до этики) ..... 1965
- Тудосе В. И.**  
А. С. Пушкин в творчестве В. В. Костишар ..... 1972
- Уразаева К. Б.**  
Гамлетизм/донкихотство в романе И. С. Тургенева «Рудин»  
и новые аспекты изучения *сверхтипа* ..... 1978
- Цвик И. И.**  
Образ Печорина в пространстве диалога культур:  
национально-особенное и универсально-общее в характере  
и личности персонажа ..... 1984
- Шашкина Г. Э.**  
Опыт компаративистского анализа произведений русской  
и французской литератур по четырем уровням ..... 1991

**Направление 14**  
**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:**  
**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

- Абашина М. Г.**  
Русская литература в иностранной аудитории:  
изучение творчества Г. Р. Державина ..... 1999

- Бахтиярова Л. Р.**  
О способах выражения авторской позиции  
(на примере анализа повести Камиля Зиганшина  
«Маха, или История жизни кунички») ..... 2006
- Галян С. В.**  
Лингвистический анализ поэтического текста  
как средство формирования понятия «региональный текст»  
в школе..... 2009
- Канунникова И. А.**  
Моделирование сценариев уроков литературы  
в системе Московская электронная школа:  
методический аспект ..... 2015
- Коханова В. А.**  
Методическая подготовка учителя литературы к работе  
в информационной среде «Московская электронная школа» ..... 2020
- Кулумбетова А. Е.**  
Системный анализ стихотворения Ф. И. Тютчева  
«Предопределение» ..... 2026
- Мухаметшина Р. Ф.**  
Диалоговая технология как способ развития диалогического  
мышления и поведения школьника ..... 2033
- Поляк З. Н., Поляк Д. М.**  
Принципы педагогики сотрудничества  
как основа интерактивных технологий при изучении  
русской литературы ..... 2040
- Савинкова Т. В.**  
М. Горький: имя и судьба ..... 2045



*Научное издание*

# **РУССКОЕ СЛОВО В МНОГОЯЗЫЧНОМ МИРЕ**

г. Нур-Султан, Казахстан,  
29 апреля – 3 мая 2019 года

**МАТЕРИАЛЫ  
XIV КОНГРЕССА МАПРЯЛ**

ISBN 978-5-9906636-9-5



Подписано в печать 15.10.2019.  
Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Гарнитура Школьная.  
Усл. печ. л. 130.

Тираж 100 экз. (CD)